

# **ZUM VERHÄLTNIS VON BERUFSAUSBILDUNG ZU BERUFSTÄTIGKEIT**

**Ein Versuch der Analyse beruflicher Sozialisation Hochqualifizierter  
dargestellt am Beispiel von Diplom-Kaufleuten**

Josef Tress

—

1978





Digitized by the Internet Archive  
in 2026





# ZUM VERHÄLTNIS VON BERUFSAUSBILDUNG ZU BERUFSTÄTIGKEIT

Ein Versuch der Analyse beruflicher Sozialisation Hochqualifizierter  
dargestellt am Beispiel von Diplom-Kaufleuten

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Grades Doctor rerum politicarum  
(Dr. rer. pol.)  
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

Josef Tress

1978



Referent: Prof. Dr. H.-J. Helle

Korreferent: Prof. Dr. K. M. Bolte

Promotionsabschlußberatung: 20. 2. 1978

Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                                                       | Seite |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 0 EINLEITUNG                                                                                                                          | 1     |
| 1 ZUR PROBLEMSTELLUNG                                                                                                                 | 6     |
| 11 Beruf und Individuum                                                                                                               | 6     |
| 12 Eingrenzung des Problemfeldes - das Verhältnis<br>Hochschule und berufliche Praxis an ausgewählten<br>Beispielen                   | 13    |
| 2 ROLLENKONZEPT UND BERUFSBEGRIFF                                                                                                     |       |
| - Versuch der Formulierung eines adäquaten Analyse-<br>instruments zur Beschreibung des Verhältnisses Indi-<br>viduum und Institution | 22    |
| 21 Zur Rezeption des Begriffs Rolle                                                                                                   | 22    |
| 211 Integratives und imperatives Rollenkonzept                                                                                        | 24    |
| 212 Das interpretative Rollenkonzept                                                                                                  | 29    |
| 213 Zur Typologie von Rollen                                                                                                          | 33    |
| 22 Beruf als Rolle - Berufliche Anforderungen im<br>Bereich von Organisationen des Systems Wirtschaft                                 | 39    |
| 221 Zum Zusammenhang von Organisation und Rolle                                                                                       | 39    |
| 222 Berufliche Anforderungen im Bereich von Or-<br>ganisationen des Systems Wirtschaft                                                | 47    |
| 223 Exkurs: Zum Begriff der Leistung                                                                                                  | 57    |
| 224 Die Rolle des Studenten - Unterschiede und<br>Gemeinsamkeiten zur Berufsrolle in wirt-<br>schaftlichen Kontexten                  | 61    |
| 3 DIE ANEIGNUNG VON BERUFSROLLEN - DER PROZESS<br>DER BERUFLICHEN SOZIALISATION                                                       | 77    |
| 31 Zum Begriff der Erwachsenensozialisation                                                                                           | 79    |
| 32 Berufliche Sozialisation als Prozeß                                                                                                | 90    |
| 321 Die wichtigsten Berufswahlkonzepte - Berufs-<br>wahl als Vorbereitungsphase                                                       | 90    |

|                                                                                                                       | Seite |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 322 Berufssozialisation in Institutionen - Die Paradigmata von Schule und Lehre                                       | 101   |
| 3221 Berufssozialisation in der Universität - Der Typus Schule als antizipatorische Sozialisation                     | 106   |
| 3222 Berufssozialisation in Betrieben - Der Typus Lehre                                                               | 113   |
| 33 Beruf und Identität - Zur Konsequenz der Übernahme von Berufsrollen                                                | 122   |
| 34 Zusammenfassung und Hypothesen                                                                                     | 139   |
| <br>4 BERUFSSOZIALISATION IN DER UNIVERSITÄT                                                                          |       |
| - Der Typus Schule als antizipatorische Sozialisation?                                                                | 146   |
| 41 Rollenanforderungen in der Hochschulausbildung - dargestellt am Beispiel der Betriebswirtschaftslehre              | 146   |
| 411 Die Umwelt Hochschule                                                                                             | 146   |
| 412 Zur geschichtlichen Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre und ihrem Verhältnis zur Praxis                      | 155   |
| 413 Die Studienziele im Fach Betriebswirtschaftslehre                                                                 | 164   |
| 414 Studieninhalte und Unterrichtsform                                                                                | 174   |
| 4141 Ein historischer Rückgriff                                                                                       | 175   |
| 4142 Zur Situation heute                                                                                              | 179   |
| 4143 Die formale Gestaltung der Lehre                                                                                 | 189   |
| 415 Studienabschnitte und Studienleistungen                                                                           | 195   |
| 42 Die Studenten der Betriebswirtschaftslehre - Berufsziele und Selbstverständnis                                     | 207   |
| 421 Die allgemeinen, fachunabhängigen Studienziele und der Zusammenhang mit dem Selbst- und Fremdbild des Akademikers | 207   |
| 422 Herkunft und Motivation - Können Zusammenhänge hergestellt werden?                                                | 213   |
| 423 Die Einstellung der Studenten der Wirtschaftswissenschaften zu Studium und Beruf                                  | 221   |



|                                                                                                                             | Seite |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 424 Politische Einstellungen und Interessen                                                                                 | 232   |
| 43 Zusammenfassung - Hochschule als antizipatorische Berufssozialisation?                                                   | 236   |
| 5 BERUFSSOZIALISATION IN BETRIEBEN - Der Typus Lehre                                                                        | 243   |
| 51 Die Wirtschaft als Zuweisungsagent von Berufspositionen - Eine Analyse des Arbeitsmarktes für Wirtschaftswissenschaftler | 243   |
| 511 Die Struktur des Arbeitsmarktes                                                                                         | 243   |
| 5111 Die Verteilung der Wirtschaftswissenschaftler nach Wirtschaftsbereichen                                                | 243   |
| 5112 Das Konzentrationsmaß                                                                                                  | 248   |
| 5113 Statistische Zusammenhänge zwischen Anteil und Anzahl der beschäftigten Akademiker und betrieblichen Faktoren          | 250   |
| 5114 Die Verteilung auf innerbetrieblichen Teilmärkten                                                                      | 254   |
| 512 Die Anforderungen an kaufmännische Führungskräfte                                                                       |       |
| 5121 Die technisch-funktionalen Umgangs- und Verfahrensregeln                                                               | 261   |
| 5122 Regulative Normen und Einstellungen                                                                                    | 275   |
| 5123 Exkurs: Zum Problem der Führung und ihrer Legitimation                                                                 | 279   |
| 5124 Die extrafunktionalen Normen                                                                                           | 283   |
| 513 Zusammenfassung: Die Berufsrolle des Wirtschaftsakademikers - Parallelen und Unterschiede zur Studentenrolle            | 288   |
| 52 Der Wirtschaftsakademiker in der Praxis                                                                                  | 296   |
| 521 Die Situation des Anfängers: Reduktions- und Lernprozeß                                                                 | 297   |
| 522 Die leitenden Angestellten - Ihr Selbstverständnis                                                                      | 309   |
| 523 Berufstätigkeit - Identität - Karriere<br>Zur These des außergeleiteten Managers                                        | 320   |

|                                                                                                                                                        | Seite |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 6    ZUSAMMENFASSUNG                                                                                                                                   | 324   |
| 61    Zwei Thesen:                                                                                                                                     |       |
| I.    Die Inkompatibilität der Rollen und Sozialisationskontexte in Universität und Betrieb                                                            |       |
| II.   Die Behauptung der latenten Bezogenheit von Universität und Betrieb - Soziale Identität als "Ich-Identität" oder die These der "Nicht-Identität" | 324   |
| 62    Ausbildung in der Zukunft - Gibt es Ansätze für Reformen?                                                                                        | 329   |
| Literaturverzeichnis                                                                                                                                   | VIII  |

Verzeichnis der Tabellen

|                                                                                                                 | Seite |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Tabelle 1: Schematische Übersicht zu den Unterschieden und Ähnlichkeiten von Studenten- und Berufsrolle         | 76    |
| Tabelle 2: Grundphasen, Positionen und Prozesse einer Karriere                                                  | 118   |
| Tabelle 3: Veränderungen der Rollenanforderung in "Schule" und "Lehre" im Zeitablauf                            | 121   |
| Tabelle 4: Vergleich der sozialen Zusammensetzung der Studentenschaft (in %)                                    | 216   |
| Tabelle 5: Anteil der Studierenden nach Vorbildung der Väter (in %)                                             | 218   |
| Tabelle 6: Selbstrekrutierungsquote ausgewählter Berufe                                                         | 219   |
| Tabelle 7: Berufliche Vorbildung der BWL-Studenten                                                              | 220   |
| Tabelle 8: Mögliche Funktionen der Hochschule für die Studierenden                                              | 226   |
| Tabelle 9: Schichtzugehörigkeit und Studienorientierung                                                         | 230   |
| Tabelle 10: Sympathie für die Parteien (in %)                                                                   | 234   |
| Tabelle 11: Ergebnisse der Hochschulwahlen an der Universität München                                           | 235   |
| Tabelle 12: Verteilung der Wirtschaftswissenschaftler nach Wirtschaftszweigen                                   | 243   |
| Tabelle 13: Verbleib der Diplom-Kaufleute nach institutionellen Bereichen                                       | 244   |
| Tabelle 14: Verteilung der Wirtschaftsakademiker nach Branchen                                                  | 245   |
| Tabelle 15: Verteilung der beschäftigten Wirtschaftsakademiker auf die innerbetrieblichen Teilmärkte (Ressorts) | 254   |

|                                                                                                                                          | Seite |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Tabelle 16: Reihenfolge der unbedingt notwendigen funktions-unabhängigen Fachkenntnisse                                                  | 267   |
| Tabelle 17: Rangfolge der Tätigkeitsbereiche                                                                                             | 268   |
| Tabelle 18: Fähigkeiten, die als unbedingt notwendig angesehen werden; nach der Häufigkeit ihrer Nennung                                 | 273   |
| Tabelle 19: Die wichtigsten und unbedingt notwendigen Kenntnisfaktoren für berufliche, kaufmännische Tätigkeiten in gehobenen Positionen | 293   |

Verzeichnis der Abbildungen

|         | Seite                                          |
|---------|------------------------------------------------|
| Abb. 1: | Klassifikationsschema für soziale Rollen 37    |
| Abb. 2: | Dreidimensionales Modell einer Organisation 50 |
| Abb. 3: | Die Berufswahl als Entscheidungsprozeß 94      |
| Abb. 4: | Sozialisation durch die Hochschule 111         |
| Abb. 5: | Das Modell der Identitätsbalance 128           |





## 0 EINLEITUNG

Die Betriebswirtschaftslehre hat in den letzten 50 Jahren an den deutschen Universitäten einen wohl einzigartigen Aufschwung genommen und ist quantitativ sicher zu den bedeutendsten Fächern überhaupt zu rechnen. Trotz dieses geradezu phänomenalen Wachstums hat sich gerade in diesem Fachbereich die Diskussion um Funktion und Legitimation akademischer Ausbildung besonders hartnäckig institutionalisiert. Mit Vorwürfen sowohl aus dem Lager der "Praxis" als auch der "Theorie" wurde hierbei nicht gespart.

Vergrößernd können die Positionen folgendermaßen gekennzeichnet werden:

Die "Praxis" bemängelt an der Hochschule vor allem, daß sie

- nicht problemgerecht
- zu theoretisch und praxisfern
- auf falschen Anforderungsniveaus

ausbilde und meist Jahre hinter den Fragestellungen der "Praxis" herhinke.

Die Vertreter der Wissenschaft beklagen sich dagegen u.a. über

- das Unverständnis der "Praxis" für Aufgaben und Funktionen akademischer Ausbildung
- die nicht verallgemeinerungsfähigen und zu organisationsspezifischen Forderungen der Praktiker
- ihre Unfähigkeit, konkrete Berufsfelder abzugrenzen und präzise Anforderungskataloge dafür zu erstellen
- die mangelnde Rezeptionsfähigkeit theoretischer Erkenntnisse.

Die Konsequenzen dieser für alle Beteiligten gleichermaßen unbefriedigenden Situation waren isolierte Strategien beider Seiten<sup>1)</sup>, die jedoch an der prin-

---

1) Diese bestanden weitgehend nur in veränderten Prüfungsordnungen und einem erweiterten Fächerkatalog einerseits und der Substitution der Hochschulausbildung durch referendariatsähnliche, firmenspezifische Lehrangebote der Betriebe andererseits.

zipiellen Situation kaum etwas zu verändern vermochten.<sup>1)</sup>

Die Diskussion um die Funktion der universitären Ausbildung im Fach Betriebswirtschaftslehre muß nun aber als Teil der Frage nach der Orientierung der Hochschulbildung überhaupt in einen umfassenderen Diskussionszusammenhang gestellt werden. Wenn das Spektrum der Überlegungen - subsumierbar in den Begriffen bildungsorientiert, fachorientiert und berufsorientiert - dem eingangs dargestellten Diskussionszusammenhang gegenübergestellt wird, fällt auf, daß im Grunde nur die Frage nach der Qualität und der Quantität der Berufsorientierung aufgegriffen und diskutiert wurde. Unproblematisiert blieb die Frage, ob Berufsorientierung in der angenommenen Stringenz überhaupt wünschenswert ist und welche Folgen sich aus der hier zutage tretenden einseitigen Betonung technisch-funktionaler Aspekte ergeben.

Darüber hinaus bleibt noch festzuhalten, daß das eigentliche Subjekt der Diskussion, nämlich der Student und spätere Berufsanfänger aus diesem funktionalisierten Diskussionszusammenhang weitgehend herausfällt. Er erscheint nur als Element, das die vorgegebenen Anforderungen aufnimmt und möglichst unverändert reproduziert.

Diese Situation bildet den Ausgangspunkt unserer Arbeit, in der versucht wird, die direkt Betroffenen auch in die Analyse miteinzubeziehen. Das heißt also, nicht nur die Anforderungsstrukturen von Theorie (Universität) und Praxis (Beruf) und ihr Verhältnis zueinander, sondern auch die Interessen, Ziele und Wünsche der Studenten, die mit den objektiven Strukturen ständig korrelieren, müssen Gegenstand der Analyse sein.<sup>2)</sup>

---

1) Vgl. Kappler, E.: Betriebswirtschaftspraxis und Betriebswirtschaftslehre aus der Sicht der Universität, in: IBM Nachrichten, 22. Jg., April 1972, S. 94 - 103.

2) Die Gründe für die Beschränkung auf das Fach Betriebswirtschaftslehre liegen in der differenzierten Hochschulstruktur und der persönlichen Biographie des Verfassers (Studium der Betriebswirtschaftslehre in München).

Zunächst stellte sich die Frage nach der geeigneten Kategorie, um das oben skizzierte Problem begrifflich zu fassen. Das Paradigma "Rolle", als intermediäres Theoriekonzept zur Analyse des Schnittpunktes zwischen Individuum und Gesellschaft, bildet nun die in unserem Rahmen entscheidende Kategorie. Sie reproduziert das Bindeglied und die Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft. Dabei geht es im folgenden nicht um eine - wiederholte - kritische Analyse und Fortentwicklung des Rollenbegriffs, sondern um eine Kategorie, empirische Daten zu benennen, vorfindbare und vorstrukturierte, mehr oder weniger verbindliche Verhaltensvorschriften zu erfassen, denen die Typisierung Beruf bzw. Berufsausbildung zugeordnet werden kann. Bei dieser Vorgehensweise wird impliziert, daß die über geeignete Begriffe vermittelte Beschreibung von Realität zugleich Zusammenhänge, Erkenntnisse und Lösungsansätze vermittelt.

Konkret bedeutet dies für die vorliegende Analyse, daß aufbauend auf einer Kritik ausgewählter Arbeiten zum Problem "Beruf" (vgl. Kapitel 1) und zur Funktion der Berufsausbildung notwendigerweise die analytische Grundkategorie dieser Arbeit darzustellen und zu erläutern war (Abschnitt 21). Daran anschließend wird versucht, den Begriff Beruf in den Termini des Rollenkonzepts zu fassen. Die Rahmenbedingung dafür stellt die Begrenzung auf ein ganz bestimmtes Berufsfeld (Organisationen der Wirtschaft) dar (vgl. Abschnitt 22). Das Korrelat zur Berufsrolle ist dementsprechend die Rolle des Wirtschaftsstudenten als antizipierte Berufsrolle (vgl. dazu Abschnitt 22).

Um das Verhältnis Individuum - Beruf zu klären, war es anschließend notwendig, den Prozeß der Aneignung von Berufsrollen darzustellen. Der Begriff der beruflichen Sozialisation, der umfassend den Prozeß der Aneignung von Berufsrollen beschreibt, wird hierbei durch die Begriffe "Schule" und "Lehre" spezifiziert und auf die Problematik der beruflichen Sozialisation in großen Organisationen eingeengt (vgl. Abschnitte 31 und 32).

Die Analysemuster der Kapitel 4 und 5, die den hier kurz skizzierten theoretischen Analysezusammenhang verdeutlichen sollen, entsprechen sich weitgehend. Es wird die Klärung folgender Fragen angestrebt:

- Welche Ziele und damit Anforderungen haben die entsprechenden Organisationen?
- Wer legt sie fest, wer verändert sie und wer setzt sie außer Kraft?
- Welche Rekrutierungsmechanismen sind vorhanden?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für das Individuum?
- Wie definieren die Mitglieder der Organisationen die Situation?

Insbesondere ist bei diesen Rollenganalysen das Problem der Sequenz von Teilnahmeentscheidungen an bestimmten Organisationen zu beachten und die stattfindende antizipatorische Sozialisation - speziell der Aspekt der zugeordneten Rollenanforderungen - zur erfolgreichen Teilnahme an Institutionen zu berücksichtigen.

Im 4. Kapitel wird diesem Gedankengang folgend versucht, das Zielsystem universitärer Ausbildung näher zu bestimmen. Wie die eingangs beispielhaft dargestellten Meinungen zur Bestimmung der Funktion universitärer Ausbildung zeigen, bestehen hier stark divergierende Ansichten. Unabhängig davon sind de facto Ausbildungsziele vorhanden. Dies soll zum einen die Geschichtsanalyse des Studiums der Betriebswirtschaftslehre und zum anderen eine Analyse der derzeit gültigen Studien- und Prüfungsordnungen der Betriebswirtschaftslehre ausgewählter deutscher Universitäten verdeutlichen. Allerdings werden die Ausbildungsziele kaum systematisch operationalisiert und selbst den formulierten Zwecken kann die Ausbildung nur bedingt gerecht werden (vgl. Abschnitte 41 und 51).

Die Studenten ziehen daraus eine bedenkliche Konsequenz. Sie orientieren sich zunehmend ausschließlich an der berufspragmatischen Ebene des Studiums.

Diese Tatsache ist nicht zuletzt aus dem "Arbeitnehmerverhalten" der Studenten zu entnehmen, das wiederum seine Ursachen u.a. in der organisatorischen Verankerung der Studentenrolle, der Art der Lehre und dem psychosozialen Status des Studenten (Moratorium) hat (vgl. dazu ausführlich Abschnitte 224 und 421).

Dieser - hier nur grob skizzierten - Entwicklung im universitären Bereich war nun die Berufsrolle des Wirtschaftsakademikers mit ihren Anforderungen gegenüberzustellen. Dabei stellte sich heraus, daß die erfolgreiche Teilnahme in Organisationen vom Typ Unternehmung von deren Repräsentanten weitgehend nur auf individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgeführt wird. Zwar ist die Bewältigung technisch-funktionaler Anforderungen sicher notwendig, doch nicht hinreichend, um Sozialisation und Aufstieg zu erklären. Die Analyse der Aufstiegsmuster beweist denn auch, daß vertikale Bewegungen in Organisationen nur im organisatorischen Funktionszusammenhang zu verstehen sind (vgl. Abschnitte 521 und 522).

Aus dieser Tatsache ist im Grunde auch die Inkompatibilität der Anforderungsstrukturen der beiden Organisationen Universität und Betrieb und der damit verbundenen Rollenanforderungen für die Teilnehmer an diesen Organisationen zu erklären. Sie besteht nämlich in den verschiedenartigen Situationsbedingungen, die die jeweiligen Institutionen definieren, d.h. die Inkompatibilität zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit muß differenzierter betrachtet werden als bisher: Im technisch-funktionalen Bereich der Rollenanforderungen reproduziert sie nur temporäres Versagen. Damit sind in diesem Bereich die Anforderungskataloge prinzipiell kompatibel (vgl. Abschnitte 513 und 61). Die Inkompatibilität im extrafunktionalen Bereich ist dagegen unter Beibehaltung der bestehenden Organisationen nicht auflösbar (vgl. Abschnitte 32, 41, 51 und 52).

Die abschließenden Bemerkungen zum Problem der Identität (vgl. Abschnitte 523 und 61) sollen als Explikation und Verdeutlichung des Abschnitts 33 eine Bewertung der faktischen Rollenansprüche ermöglichen und somit auch Hinweise für tatsächliche Reformen, insbesondere der Ausbildung, geben.



## 1 ZUR PROBLEMSTELLUNG

### 11 Beruf und Individuum

Die wissenschaftliche Literatur, die Probleme von Arbeit und Beruf zum Gegenstand hat, weist ein breit gefächertes Spektrum auf. Bei ihrer Durchsicht wird jedoch deutlich, daß die Schwerpunkte der Analyse sehr ungleich verteilt sind.

Ein weites Feld nimmt die Forschung im Umfeld von sozialem Wandel, Schichtung und Mobilität ein.<sup>1)</sup> Dieser gedankliche Hintergrund umschließt auch explizit den Problemkreis der "Professionalisierung", der bisher insbesondere in den USA untersucht worden ist<sup>2)</sup>, während kaum Arbeiten hierüber aus dem deutschen Sprachraum vorliegen.<sup>3)</sup> Ein weiteres großes Feld der Berufsforschung nehmen die im Rahmen der Bildungsdiskussion entstandenen Arbeiten zur Qualifikation und Produktion ein.<sup>4)</sup>

- 
- 1) Explizit thematisiert werden diese Zusammenhänge z.B. bei Bolte, K.M. u.a.: *Deutsche Gesellschaft im Wandel*, Opladen 1970, S. 281 - 436; Altmann, Kammerer: *Wandel der Berufsstruktur*, München 1970; Glass, D.W., König, R.: *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*, Sonderheft 5 der KZfSS, 2. Aufl. 1965.
  - 2) Vgl. dazu die Übersicht in: Hesse, H.A.: *Berufe im Wandel*, Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung, 2. Aufl., Stuttgart 1972, S. 3 ff.; Millerson, G.: *The Qualifying Associations: A Study in Professionalization*, London 1964, S. 4 ff. und die Aufsätze von Goode, Wilensky u.a. in: Luckmann, Th., Sprandel, W.M. (Hrsg.): *Berufssoziologie*, Köln 1972, S. 157 - 218.
  - 3) Hier ist vor allem die schon angeführte Arbeit von Hesse und Kairat, H.: *"Professions" oder "Freie Berufe"? Professionales Handeln im sozialen Kontext*, Berlin 1969, zu erwähnen.
  - 4) Vgl. dazu die zusammenfassenden Darstellungen von: Gensior, S., Kraus, B.: *Arbeitsmarkt und Qualifikationsstruktur*, in: *Soziale Welt*, Jg. 25, 3/1974, S. 295 - 333; Baethge, M. u.a.: *Produktion und Qualifikation*, Schriften zur Berufsbildungsforschung 14, 2. Aufl., Hannover 1975, insb. S. 5 - 17.

Es ist nun äußerst schwierig, für diesen Problemkomplex einen gemeinsamen Bezugspunkt bzw. gemeinsame erkenntnisleitende Interessen herauszuarbeiten. Während die Analysen im Rahmen von Qualifikation und Produktion sowie der Problembereich sozialer Wandel und Beruf unter dem Begriff "makrosoziologisch" zusammengefaßt werden können, sind die Arbeiten zur Professionalisierung tendenziell als "mikrosoziologisch"<sup>1)</sup> zu charakterisieren. Dabei implizieren die makrosoziologischen Arbeiten wesentlich den Aspekt des wirtschaftlich-technischen Bedarfs, d. h. sie gehen nicht von den Interessen und Bedürfnissen der Arbeitenden selbst<sup>2)</sup> aus, sondern setzen den Schwerpunkt und den Ausgangspunkt in die Anforderungen des Produktionsbereichs und gehen somit "von einer mehr oder weniger modifizierten Gleichgültigkeit des Arbeitenden gegenüber seinen besonderen, auf die Erstellung bestimmter Gebrauchswerte gerichteten konkreten Arbeitsfähigkeiten aus."<sup>3)</sup> Dieser Mangel wird zwar in den Arbeiten zur Professionalisierung meist vermieden, doch hypostasieren diese Forschungen entweder den Ausgangspunkt der Gruppeninteressen<sup>4)</sup> oder haben nur die Herausarbeitung der Begrifflichkeit von Beruf und Profession zum Ziel.<sup>5)</sup>

In diesem Zusammenhang ist auch die Arbeit von Daheim<sup>6)</sup> anzuführen, der

- 
- 1) Vgl. zur Begrifflichkeit: Francis, E.K.: Wissenschaftliche Grundlagen des soziologischen Denkens, Bern 1957, S. 58 ff.
  - 2) Vgl. dazu: Beck, U., Brater, M., Tramsen, E.: Beruf, Herrschaft und Identität, Teil I, in: Soziale Welt, 27. Jg. 1976, S. 8; Beck u.a. beziehen diese Feststellung insbes. auf die Arbeiten im Umfeld von Qualifikation und Produktion.
  - 3) Beck, U. u.a.: a.a.O., S. 9.
  - 4) Vgl. dazu z.B.: Schütte, H.G.: Professionalisierung als Organisation einer latenten Gruppe: Der Beruf des Drogisten, in: Luckmann, Th., Sprondel, W.M. (Hrsg.): a.a.O., S. 125 ff.
  - 5) Vgl. hierzu z.B.: Hartmann, H.: Arbeit, Beruf, Profession, in: Luckmann, Th., Sprondel, W.M. (Hrsg.): a.a.O., S. 36 ff.
  - 6) Vgl. Daheim, H.J.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft, Köln, Berlin 1967, Ausgangspunkt ist hier der Aspekt der Rationalisierung, insbesondere in den sozialen Beziehungen der Arbeitswelt.

- beeinflusst von der funktionalistischen Theorie - versucht, zu einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns zu kommen. Er stellt für die modernen Gesellschaften fest, daß das dominante Wertmuster die "Leistung im universellen Rahmen" ist, die "Berufspositionen ... nach dem Ausmaß des zur Rollenausführung erforderlichen spezialisierten und systematisierten Wissens, das auf Wissenschaft oder Doktrin beruhen kann, zu klassifizieren"<sup>1)</sup> vermag.

Von diesen theoretisch-systematischen Versuchen abzusetzen sind einerseits die Bemühungen, möglichst empirienahe Klassifikationen der Berufswirklichkeit zu erstellen, und andererseits Arbeiten, die versuchen, die Bedeutungen der konkreten Berufs- bzw. Arbeitsaufgaben für die Individuen (soziale, persönliche Identität, soziale Stellung und soziale Beziehungen, politische Partizipation) in den Vordergrund zu stellen. Ein Beispiel für das empiriebezogene, beschreibende Vorgehen ist die Berufsklassifikation des statistischen Bundesamtes.<sup>2)</sup>

Fürstenberg,<sup>3)</sup> der für unsere Gesellschaft vier Formen von Berufsvorstellungen, die meist kombiniert auftreten, als typisch ansieht, geht aber schon über die einfache Klassifikation hinaus. Er erachtet vor allem vier Leitbilder<sup>4)</sup> als dominant für die heutige Gesellschaft. Es sind dies die

- traditionell-ständische Berufsauffassung
- religiöse Berufsauffassung
- idealistisch-ganzheitliche Berufsauffassung
- funktionelle Berufsauffassung.

---

1) Daheim, H.: a.a.O., S. 42; vgl. dazu als kritisches - nicht explizit auf Daheim bezogenes - Pendant: Busch, D.W.: Berufliche Wertorientierungen und berufliche Mobilität, Stuttgart 1972, S. 22 ff.

2) Vgl. dazu: Statistisches Bundesamt, Internationale Standortklassifikation der Berufe, Stuttgart 1960; ders.: Wirtschaft und Statistik 13 (1961).

3) Vgl. Fürstenberg, F.: Normenkonflikte beim Eintritt in das Berufsleben, in: Scharmann, Th. (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, 2. Aufl., Stuttgart 1974, S. 210 ff.

4) Fürstenberg, F.: a.a.O., S. 210 ff.

Im Vordergrund steht bei der Klassifikation Fürstenbergs also die Bedeutung der Erwerbstätigkeit für das Individuum. Insbesondere ist das Problem der erstmaligen Aufnahme der Berufstätigkeit als "einschneidendster Wendepunkt im menschlichen Lebenslauf"<sup>1)</sup> im Prozeß von Sozialisation und Enkulturation maßgebend für seine Überlegungen.

Damit ist die Arbeit von Fürstenberg schon zu den Betrachtungen zu rechnen, die den Träger der Arbeitsaufgaben in den Mittelpunkt stellen. Ähnliche thematische Bezüge weisen auch Arbeiten von Schelsky und Scharmann auf.<sup>2)</sup> Insbesondere Schelsky betont, daß der Beruf der wichtigste Faktor für die soziale Bestimmung des menschlichen Lebens in unserer Kultur ist. "Das Verhältnis Mensch und Gesellschaft, Mensch und soziale Umwelt, ist gerade in unserer Gesellschaft vorwiegend berufsbestimmt, und die gewichtigsten sozialen Bedürfnisse werden von der Berufstätigkeit her befriedigt."<sup>3)</sup> Dabei ist nicht nur daran gedacht, daß der Beruf als ökonomische Grundlage das Individuum befähigt, die zur Erfüllung der meisten materiellen Bedürfnisse erforderlichen Grundlagen bereitzustellen, sondern auch an die Funktion des Berufes für die soziale Sicherheit. Das berufliche Wissen und Können ist - von wirtschaftlichen Ausnahmesituationen abgesehen - wohl eine der wenigen Sicherheiten geblieben, die das Individuum verhältnismäßig disponibel machen. Wenn der Wert des Produktionsmittels Berufskönnen ist unbestritten

Für den Einzelnen stellt der Beruf weiterhin die wichtigste Verbindung zwischen den Bereichen Familie (Privatsphäre) und Gesellschaft dar. Da sich die Zahl und die Intensität der Sozialkontakte in unserer Zeit immer mehr

---

1) Fürstenberg, F.: a.a.O., S. 208.

2) Vgl. dazu Scharmann, Th.: Arbeit und Beruf, Tübingen 1956; Schelsky, H.: Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft, in: Luckmann, Th., Sprondel, W.M. (Hrsg.): a.a.O., S. 25 - 35; König, R.: Der Beruf als Indiz sozialer Interpretation, in: Soziologische Orientierungen, Köln/Berlin 1965; Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt/a. M. 1969.

3) Schelsky, H.: 1972, a.a.O., S. 27.

zugunsten zweckrationaler Handlungs- und Kommunikationsabläufe anonymisiert (Massenkommunikationsmittel, Selbstbedienung in Supermärkten etc.) ist "die Arbeitswelt, ist der Beruf neben dem kleinen privaten Kreis der wesentlichste Lebensraum, der mich noch konkret mit anderen Menschen zusammenführt."<sup>1)</sup>

Der Beruf ist so - neben der Familie - "für den modernen Menschen der wesentlichste Bereich personbildender sozialer Lebensaktivität. Es gibt nämlich nur noch zwei Lebensgebiete, in denen der moderne Mensch normalerweise unmittelbar Erfahrungen sozialer Art macht und umgekehrt so handeln kann, daß er unmittelbar die Erfolge oder Mißerfolge seiner Handlungen selbst übersieht: in seinem familiären Leben und, wenigstens bis zu einem gewissen Grade, im Bereich des Berufs."<sup>2)</sup>

Die Berufswelt ist also eines der wenigen Erfahrungsfelder, in dem es dem Menschen noch möglich ist, Primärerfahrungen zu sammeln. Bei erfolgreicher Integration in diesen Bereich der Primärerfahrung gibt die Gemeinschaft dem Einzelnen das Gefühl, von dieser Gemeinschaft anerkannt und gebraucht zu werden, sich sinnvoll betätigen zu können und somit ein nützliches Mitglied der Gesellschaft zu sein.

Der Beruf und der berufliche Erfolg werden damit auch zum wesentlichsten Maßstab der sozialen Stellung und des sozialen Ansehens, d.h. Prestige, gesellschaftlicher Status und Schichtzugehörigkeit werden hauptsächlich von der beruflichen Stellung bestimmt. "Es ist in diesem Zusammenhang von geringer Bedeutung, daß es nicht die Berufsposition an sich ist, die das Prestige prägt, sondern die hinter ihr stehenden eigentlichen Bestimmungsfaktoren, wie z.B. der Grad der Einflußmöglichkeiten über Menschen und Dinge, der Grad der Autonomie, d.h. der Freiheit von der Bestimmung

---

1) Schelsky, H.: 1972, a.a.O., S. 30.

2) Schelsky, H.: 1972, a.a.O., S. 31.

durch Menschen und Dinge, die Nähe der Tätigkeit zu hoch bewerteten Aktivitäten (geistige gegenüber handarbeitenden) usw.; entscheidend ist, daß die Berufsposition die eigentlich bewertenden Komponenten entweder vermittelt oder als Indikator verstanden werden kann."<sup>1)</sup> Sicher ist die gesellschaftliche Wertschätzung nicht allein vom Beruf abhängig (Herkunft, Besitz sind ebenfalls Indikatoren), auch werden bestimmte Berufspositionen nicht von allen Teilen der Bevölkerung gleich bewertet, und durch technische Entwicklung und soziale Dynamik wird die Rangordnung permanent verändert, doch bleibt die Tatsache bestehen, daß der Beruf zum wesentlichsten Gliederungsprinzip der modernen industriellen Gesellschaft geworden ist.<sup>2)</sup>

Obwohl die genannten Arbeiten sowohl die Bedeutung des Berufs für das Individuum als auch die Zusammenhänge Individuum und Gesellschaft bereits thematisieren, ist kritisch anzufügen, daß meist unsystematisch und theorie-los Einzelaspekte aneinander gefügt und Interdependenzen oft nur angedeutet und nicht ausgearbeitet werden. Das erklärt auch die weitgehende Wirkungslosigkeit dieser bisherigen Bemühungen, einen subjektbezogenen Ansatz zum Problem Beruf zu erstellen, sowohl in theoretischer als auch politischer Hinsicht (Arbeitsmarkt- und Berufsbildungspolitik).<sup>3)</sup>

Neuere Forschungen<sup>4)</sup> versuchen dagegen sowohl die in den einzelnen Arbeiten sichtbare Einseitigkeit zu vermeiden als auch die Zusammenhänge und Konsequenzen zwischen Arbeitsmarkt, Berufsausbildung und betrieblichem Arbeitskräfteeinsatz zu klären.

---

1) Bolte, K.M. u.a.: a.a.O., S. 425.

2) Vgl. Bolte, K.M.: Beruf und Gesellschaft in Deutschland, Opladen 1970, insbesondere S. 150 ff.

3) Hierzu ist auch die Literatur zur Humanisierung der Arbeitswelt zu rechnen, die in der Regel von psychologischen Bedürfnismodellen ausgeht (Maslow, Herzberg etc.).

4) Hier ist vor allem der Sonderforschungsbereich 101 der Universität München "Theoretische Grundlagen Sozialwissenschaftlicher Berufs- und Arbeitskräfteforschung" zu nennen.



Die vorliegende Arbeit ist auch als Versuch zu werten, die Probleme Berufswahl, Berufsausbildung und betrieblicher Arbeitskräfteeinsatz sowie die damit implizierten Aspekte von Individuum und beteiligten Institutionen an einem konkreten Beispiel, nämlich der Ausbildung und Berufstätigkeit von Diplom-Kaufleuten zu beschreiben und zu analysieren. Die Konstitutionsproblematik von Berufen, die Beck u.a.<sup>1)</sup> behandeln, soll im folgenden nur im Rahmen der Bestimmung des Berufsbegriffes explizit berücksichtigt werden.

Zunächst erscheint es aber notwendig, das für uns relevante Problemfeld eingrenzend zu beschreiben. Es geht hierbei insbesondere um die Funktion der Hochschulausbildung und das Verhältnis von Qualifikation und Produktion. Undiskutiert wird hierbei in der Literatur eine Interdependenz von Hochschulausbildung und Berufspraxis angenommen. Dieser Sicht schließen wir uns im folgenden auch an.

Die Darstellung ausgewählter Ansätze zum Verhältnis von Qualifikation und Produktion, die als typisch gelten können, sollen die eingangs aufgestellte These belegen, daß zum einen bisher in der Literatur weitgehend auf eine exakte Untersuchung des Ist-Zustandes verzichtet wurde, und daß zum anderen das Individuum als an diesen Prozessen teilnehmendes Subjekt und als Mitproduzent dementsprechender Situationen weitgehend außerhalb der Betrachtung blieb. Gerade zu diesem Problem einen klärenden Beitrag zu leisten ist das Anliegen dieser Arbeit.

---

1) Vgl. dazu Beck, U. u.a.: a.a.O., S. 11 ff.; Beck, U., Brater, M.: Zum Verhältnis von inhaltlicher Differenzierung und sozialer Bedeutung der Berufe, München 1974.

## 12 Eingrenzung des Problemfeldes: Das Verhältnis Hochschule und berufliche Praxis in ausgewählten Beispielen

Die Geschichte der Universität und ihrer Reformen bzw. Reformversuche zeigt, daß die Funktion der Universität fast von Anfang an umstritten war.<sup>1)</sup> So folgte z. B. der utilitaristischen Ausrichtung der Universitätsgründungen des Zeitalters der Aufklärung - "Meine Universitätsmoral ist auf das Interesse der Ehre und des Nutzens gegründet"<sup>2)</sup> - die Reform des Humanismus mit dem Gedanken der "Bildung durch Wissenschaft". Aber auch der Universalismus von Fichte und Humboldt hat pragmatische Dimensionen, denn daraus resultiert die Überzeugung, "daß gerade der so innig der bürgerlichen Welt in Einsamkeit und Freiheit der Verfl. Isolation jünger der Wissenschaft gewidmet der Praxis des öffentlichen und bürgerlichen Lebens um einen probierbarem Wert sein werde."<sup>3)</sup>

Die Verfl. Isolation von Interessen, öffentlichem und privatem Interesse, das Abgrenzen von Bildung und Ausbildung verlor aber meist erst dann zum Ziel, wenn "die quasi natürlichen Bedürfnisse der Vermittlung von einander immer zunehmender abhängeriger Ausprägung und Anforderungen nach Gleichheit und Gleichartigen Formen der Unterweisung sich zu erfüllen, die den tatsächlichen Bedürfnissen nicht mehr genügen."<sup>4)</sup>

Die von Baethge beschriebene Problemlage kommt in der BRD zu Beginn der sechziger Jahre ganz offensichtlich, als nach Beendigung des Wiederaufbaus nach dem 2. Weltkrieg eine fühlbare Arbeitskräfte-Verknappung eintrat. Im

---

1) Vgl. Schelsky, H.: Einsamkeit und Freiheit - Idee und Gestalt der deutschen Universität, Reinbek bei Hamburg 1963.

2) v. Münchhausen, G., in: Roessler, E.F.: Die Gründung der Universität Göttingen, Göttingen 1855, zitiert nach Schelsky, H.: Freiheit, a.a.O., S. 36.

3) Schelsky, H.: 1963, a.a.O., S. 109.

4) Baethge, M. u.a.: a.a.O., S. 5.

Bereich der hochqualifizierten Arbeitskräfte wurde - wie auch internationale Vergleiche offenlegten - z. B. eine Unterversorgung des Produktionsbereiches deutlich. Unproblematisiert war damals noch die Ansicht, daß nur über das Wachstum einer Volkswirtschaft ein wie auch immer definierter gesellschaftlicher, d. h. besonders ein ökonomischer Fortschritt zu erzielen sei. Weiterhin wurde angenommen, daß gerade der Bereich der hochqualifizierten Arbeitskräfte besonders eng mit volkswirtschaftlichem Wachstum korreliert ist. Das volkswirtschaftliche Wachstum war also aus damaliger Sicht durch die Unterversorgung mit hochqualifizierten Arbeitskräften (sekundärer und tertiärer Bildungsbereich) ernsthaft gefährdet.<sup>1)</sup> Die zu bewältigenden Probleme schienen zunächst quantitativer Art zu sein, d. h. in der Versorgung der Wirtschaft mit hochqualifizierten Arbeitskräften zu bestehen.

Die wichtigsten Arbeiten zum Thema Produktion und Qualifikation beziehen sich auch meist nur auf diese Problematik. Der sog. "Manpower Approach", der vor allem durch Bombach<sup>2)</sup>, Riese<sup>3)</sup> und Widmaier<sup>4)</sup> für die Zwecke der Bildungsplanung und -prognose formuliert wurde, besteht darin, "aus der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, die erhofft oder geplant wird, die Erfordernisse an qualifizierten Fachkräften abzuleiten, die für die Realisierung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung Vorbedingung sind"<sup>5)</sup>. Die

---

1) Vgl. u. a. Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965.

2) Vgl. Bombach, G.: Bildungsökonomie, Bildungspolitik und wirtschaftliche Entwicklung, in: Bildungswesen und wirtschaftliche Entwicklung, Heidelberg 1964.

3) Vgl. Riese, H.: Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1967.

4) Vgl. Widmaier, H. P.: Bildung und Wirtschaftswachstum - Modellstudie zur Bildungsplanung, Villingen 1966.

5) V. Weizäcker, C. Ch.: Vorläufige Gedanken zur Theorie der Manpower-Bedarfsschätzung, in: Hüfner, K., Naumann, J. (Hrsg.): Bildungsökonomie - eine Zwischenbilanz, Stuttgart 1969, S. 155.

Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften kann so dem wahrscheinlichen bzw. dem geplanten Angebot gegenübergestellt und sektorale Fehlmengen an qualifizierten Arbeitskräften können festgestellt werden. So wurde es möglich, Zielgrößen für den Ausbau von Schulen und Hochschulen zu erhalten.

Festzuhalten ist, daß der Manpower-Ansatz, ausgehend von der Interdependenz zwischen Qualität und Quantität des Ausbildungssektors und wirtschaftlicher Entwicklung, die Ausbildung nur als Qualifikation von Arbeitsvermögen begreift. Ausbildung im sekundären und tertiären Bereich wird weitgehend aus diesem Zusammenhang legitimiert. Abgesehen von dieser problematischen bildungspolitischen Orientierung, die aus dem damaligen bildungspolitischen Hintergrund (Notwendigkeit rasch greifender Maßnahmen zur Erhöhung des Outputs des Bildungssystems) zu erklären ist, weisen die Manpower-Ansätze eine Reihe von Schwächen auf, die ihnen nur ein begrenztes Maß an Realitätsnähe und analytischer Aussagefähigkeit verleihen.<sup>1)</sup>

Das Versagen der Differenzierungs- und Stundenzahlen kehrte dann auch die Ausgangslage um. Die Prämissen der Manpower-Ansätze war zunehmend bildungspolitisch - "bürgerrecht auf Bildung" uminterpretiert worden. Zu verwalten galt es nun nicht mehr den Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften, sondern den sich abzeichnenden Überschuß, denn auch die Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften entwickelte sich nicht in dem erwarteten Umfang.

---

1) Vgl. dazu Baethge, M. u.a.: a.a.O., S. 6; Lutz, B. u.a.: Überlegungen zum Problem des "Bedarfs" an hochqualifizierten Arbeitskräften und seiner Prognose, IHS Brief 10, München 1970, S. 6 ff.; Gensior, S., Krais, B.: a.a.O., S. 298 ff.; Bahr, K.: Zusammenfassende Darstellung verschiedener Ansätze zur Bildungsplanung, in: MPG für Bildungsforschung (Hrsg.): OECD Seminarbericht, Internationales Seminar über Bildungsplanung, Berlin 1967, S. 38 ff.

Es galt also, aufgrund der Tatsache der Expansion des Bildungssystems neue Wege zur Bestimmung des Verhältnisses Ausbildung - berufliche Praxis zu finden.

Zwei exemplarische Ansätze zu diesem Problem sollen an dieser Stelle kurz erläutert werden: Das ist einmal der Ansatz des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (im folgenden Absorptionsansatz genannt)<sup>1)</sup> und zum anderen der Ansatz des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg (Substitutionsansatz)<sup>2)</sup>.

Der Absorptionsansatz geht von der Analyse der Expansion des Bildungssystems aus. Diese Entwicklung wird durch vier grundlegende Annahmen charakterisiert:<sup>3)</sup>

1. Formale Bildungsprozesse nehmen aufgrund des Rationalisierungsprozesses in allen gesellschaftlichen Bereichen generell zu.
2. Das weiterführende Schulwesen expandiert, d. h. "der Anteil der Absolventen aus Realschulen und Gymnasien und denen der Fach- und Fachhochschulen und Universitäten steigt an".<sup>4)</sup>
3. Spezifische Bildungsgänge im weiterführenden Bildungswesen nehmen generell zu.
4. Die Zusammensetzung der Gesamtqualifikation verändert sich, d. h. konkrete instrumentelle Fertigkeiten nehmen im Bereich der hochqualifizierten Bildung ab, während kommunikative und reflexive Fähigkeiten zunehmend an Bedeutung gewinnen.

---

1) Vgl. dazu Armbruster, W. u.a.: Expansion und Innovation, Berlin 1971.

2) Vgl. dazu: Mertens, D.: Der unscharfe Arbeitsmarkt. Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4/1973, S. 314 - 325; Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1/1974, S. 36 - 43 (Zitlerweise: Schlüsselqualifikationen).

3) Vgl. Armbruster, W. u.a.: a.a.O., S. 37 ff.

4) Armbruster, W. u.a.: a.a.O., S. 39.

Diese hier beschriebenen Entwicklungen verlaufen nach Armbruster u. a. nicht in direkter Abhängigkeit von den kurzfristigen und aktuellen Anforderungen des Beschäftigungssystems. Das Bildungssystem, das zunehmend qualitativ und quantitativ überschüssige Qualifikationen produziert, ist langfristig den Forderungen des Beschäftigungssystems (insbesondere Rationalisierung) angeschlossen.

Die hier beschriebene Entwicklung beruht auf dem Umstand, daß das Bildungssystem, das zunehmend qualitativ und quantitativ überschüssige Qualifikationen produziert, ist langfristig den Forderungen des Beschäftigungssystems (insbesondere Rationalisierung) angeschlossen. Daraus resultiert sie aus einem methodischen und einem politischen Prognosedefizit (quantitativ 'überschüssige' Qualifikationen)"<sup>1)</sup>.

Daraus kann geschlossen werden, daß das Bildungssystem sich zwar nicht absolut autonom von den anderen gesellschaftlichen Systemen, insbesondere dem Beschäftigungssystem, verändert, jedoch von ihnen nicht mehr unmittelbar abhängig ist und so "aufgrund seiner erneuten engeren Bindung an das politische System zu einem aktiven Faktor der Strukturwandlungen des Beschäftigungssystems wird".<sup>2)</sup>

Das Beschäftigungssystem muß jedoch insofern in das Modell einbezogen werden, als dessen Absorptionskapazität de facto die Aufnahme und Verwendung überschüssiger Qualifikationen limitiert. "Es ist anzunehmen, daß der Rationalisierungsprozeß zu einer vermehrten Aufnahme und Verwendung quantitativ und qualitativ 'überschüssiger' Qualifikationen führen wird, da der Beschäftigungssystems (insbesondere Rationalisierung) angeschlossen ist."<sup>3)</sup>

Diese Annahme gilt jedoch nur mit folgender Einschränkung: "Vollständige

1) Armbruster, W. u. a.: a.a.O., S. 41.

2) Armbruster, W. u. a.: a.a.O., S. 42.

3) Armbruster, W. u. a.: a.a.O., S. 45.



und friktionslose Aufnahme, insbesondere aber Verwendung quantitativ und qualitativ 'überschüssiger' Qualifikationen ist nur möglich, wenn sich die herrschenden gesellschaftlichen Orientierungen und damit die Herrschaftsstrukturen und Distributionsmechanismen umfassend verändern<sup>1)</sup>.

Dieser Ansatz unterscheidet sich grundlegend von den einseitig ökonomisch orientierten Modellen der Bildungsplanung (Manpower-Ansätze). Er fühlt sich einem emanzipatorischen Interesse verpflichtet, das die bloße Zulieferfunktion des Bildungssystems für das Beschäftigungssystem erweitert zugunsten einer gleichen Teilnahme aller an gesellschaftlichen Prozessen, was aber nicht bedeutet, daß ökonomische Motive nicht angemessen berücksichtigt werden.

Ein Ansatz, der mehr von einer praktisch-politischen als von einer theoretischen Problemdefinition ausgeht, ist der Ansatz des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Im Gegensatz zu den erwähnten Manpower-Ansätzen, die von der Annahme der Limitationalität einzelner Berufe ausgehen, steht der Substitutionsbegriff im Zentrum der Analysen. Zwei Argumente stehen hierbei im Vordergrund:

1. "Eine genauere Ausrichtung von berufsbezogener - oder auch allgemeiner - Bildung auf künftige Arbeitsplätze würde jene Arbeitsplatzfeststellungen und -prognosen erfordern, deren Unmöglichkeit behauptet wurde"<sup>2)</sup> (z.B. methodisches Prognosedefizit).
2. Zu fragen ist deshalb "nach derjenigen Struktur des Bildungswesens, welche die durch die Differenziertheit und Fluidität der Arbeitswelt ... unvermeidlichen Umstellungs- und Anpassungsfriktionen minimiert"<sup>3)</sup>. Dies soll durch sog. Schlüsselqualifikationen geschehen.

---

1) Armbruster, W. u.a.: a.a.O., S. 45.

2) Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen, a.a.O., S. 39.

3) Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen, a.a.O., S. 39.

Diejenigen Qualifikationen und Qualifikationsmerkmale, die Flexibilität und Mobilität ermöglichen, d.h. relativ allgemein verwendbar sind, nennt Mertens "Schlüsselqualifikationen"<sup>1)</sup>. Die Ausprägung dieser Qualifikationen soll "als die Basis für ein gleiches Niveau von Qualifikation und Professionalität in der jeweiligen Tätigkeit, um gleichzeitig den personalen und sozialen Umgang mit den Veränderungen, die durch gesellschaftliche und technologische Veränderungen im Laufe des Lebens"<sup>2)</sup> bewirken.

- 3
- Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit
  - Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz
  - Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten

Diese Dimensionen der Schulung müssen "bei jedem Reformentwurf für Lehrsysteme, Lehrpläne und Lehrverfahren rational kalkuliert werden, da jedes Schulelement die verschiedenen Dimensionen birgt"<sup>4)</sup>

Zusammenfassend ist also zu sagen, daß aus diesen und ähnlichen Ansätzen<sup>5)</sup>

- 1) Vier Arten von Schlüsselqualifikationen sind zu unterscheiden:
1. Basisqualifikationen = Qualifikationen höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers
  2. Horizontalqualifikationen = Informationen über Informationen
  3. Breiterelemente = ubiquitäre Ausbildungselemente

2) Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen, a.a.O., S. 40.

3) Vgl. Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen, a.a.O., S. 36.

4) Vgl. Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen, a.a.O., S. 37.

5) Erwähnenswert zu diesem Problem sind die Arbeiten von: Kammeyer, G., Lutz, B., Nuber, Ch.: Ingenieure im Produktionsprozeß. Zum Einfluß an Angebot und Bedarf auf Arbeitsteilung und Arbeitseinsatz, Frankfurt 1973; Baethge, M. u.a.: a.a.O., Hannover 1975; Teichler, N.: Struktur des Hochschulwesens und "Bedarf" an sozialer Ungleichheit, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 3/1974, S. 197 - 209; Beck, N., Brater, M.: Beruf, Herrschaft und Identität (unveröff. Manuskript), München 1975.

der Schluß gezogen werden kann, daß die Funktion hochqualifizierter Ausbildung im tertiären Bereich nicht eindeutig bestimmbar ist. Sie soll u. a. einerseits Berufsausbildung sein, andererseits emanzipatorische Funktionen besitzen, also sowohl die berufliche Existenz sichern als auch die Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit garantieren und gesellschaftliches Verhalten einüben.

In diesen Studien wird aber auch deutlich, daß das Individuum in seinem konkreten Handeln weitgehend unthematisiert bleibt. Dies ist insbesondere bei den Manpower-Ansätzen der Fall, aber auch der Absorptionsansatz erscheint in der dargestellten Form zu allgemein und von den konkreten Problemen abgehoben. Der Substitutionsansatz ist trotz seines hohen Abstraktionsgrades noch am ehesten dem Individuum verpflichtet, doch scheint es notwendig, den Qualifikationsbegriff zu spezifizieren und zu verdeutlichen.

Dies kann unseres Erachtens nur durch eine konkrete Rollenanalyse der Anforderungsstruktur geleistet werden, die sich nicht mit der Bestimmung von abstrakten Rollenanforderungen begnügt, sondern auch den Rollenträger mit seinen Ansichten, Zielen und Einstellungen zur Ausbildungs- bzw. Berufsrolle in die Analyse einbezieht.

Drei Ziele werden mit dieser Vorgehensweise verfolgt:

1. Die Ausrichtung, Bezogenheit und Interdependenz von akademischer Berufsausbildung und späterer Berufstätigkeit wird zwar i. d. R. postuliert, aber dennoch in den wenigsten Fällen konkret analysiert. Dies soll im folgenden am Beispiel der Diplom-Kaufleute geschehen. Dabei wird sich herausstellen, daß die oft naive Sicht einer prinzipiell herstellbaren Verschränkung von Ausbildung und Berufstätigkeit zu differenzieren ist.

2. Aus der Sicht des Sozialwissenschaftlers ist es eigentlich verständlich, daß die im Grunde wichtigsten Teilnehmer an Ausbildungsprozessen in der Analyse von Qualifikationsprozessen und ihren Zielen meist unberücksichtigt blieben. Durch diese einseitig auf technisch-ökonomischen Bedarf ausgerichteten Arbeiten (unterstellt wurde hierbei auch Interesselosigkeit der Arbeitenden an ihrer Arbeit und den damit verbundenen sozialen Bezügen) war es unmöglich, systematisch Friktionen und Fehlentwicklungen aufzudecken, die sich aus den verschiedenartigen sozialen Kontexten innerhalb der Organisationen Universität und Betrieb ergeben.
3. Die Rollenanalyse soll wenigstens andeutungsweise mit Hilfe des intermediären Charakters des Begriffs Rolle Aufschluß geben über die Interdependenz von Institution und Individuum und durch die Miteinbeziehung des Begriffs Sozialisation auch den prozessualen Charakter des antizipatorischen und aktuellen beruflichen Handelns verdeutlichen. Damit sollen auch Hinweise auf die Bedeutsamkeit und die Wirkung des Berufs auf das Individuum gegeben werden (vgl. den Aspekt der Sozialisation).

## 2 ROLLENKONZEPT UND BERUFSBEGRIFF - VERSUCH DER BESTIMMUNG EINES ADÄQUATEN ANALYSEINSTRUMENTS ZUR BESCHREIBUNG DES VERHÄLTNISSSES INDIVIDUUM UND INSTITUTION

Unsere Ausrichtung der Berufsproblematik impliziert nun notwendig auch eine neue umfassendere Definition des Berufsbegriffes. Die bisherigen Begriffsbestimmungen lassen die Doppelseitigkeit der Berufsrolle, die in der Problematik von Qualifikation und Produktion einerseits und der Bedeutsamkeit der konkreten Arbeitstätigkeiten für das Individuum andererseits besteht, weitgehend unberücksichtigt, obwohl nur die ganzheitliche Betrachtung geeignet erscheint, die Konfliktpotentiale im Bereich Beruf auszumachen und einer Lösung zuzuführen.

Für die Darstellung der Vermittlung zwischen Institution und Individuum scheint uns eine erweiterte Rezeption des Rollenbegriffs am besten geeignet zu sein, obwohl dieses intermediäre Theoriekonzept<sup>1)</sup> bisher in seiner erweiterten Form kaum ausführlich in der Berufsforschung thematisiert worden ist.<sup>2)</sup>

### 21 Zur Rezeption des Begriffs Rolle

Der Begriff der Rolle, ein Zentralbegriff in der Soziologie, hat seine Ursprünge als Kategorie der Wissenschaft in den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts. Biddle und Thomas schreiben den Autoren G.H. Mead, J.L. Mo-

---

1) Vgl. dazu: Käsler, D.: Wege in die soziologische Theorie, München 1974, S. 24 ff.

2) Vgl. dazu vor allem die herkömmlichen Konzepte von Lüscher, K.: Der Prozeß der beruflichen Sozialisation, Stuttgart 1968 und Kohli, M.: Studium und berufliche Laufbahn, Stuttgart 1973.

reno und R. Linton<sup>1)</sup> zu, das Fundament für die heutige Rollendiskussion geschaffen zu haben. Ralph Linton<sup>2)</sup> soll insbesondere den Rollenbegriff in die Soziologie eingeführt haben, womit eine Kategorie geschaffen wurde, um "die vielfältigen sozialen Verpflichtungen und Handlungen zu beschreiben, die einem Individuum als Inhaber einer bestimmten sozialen Position abverlangt werden."<sup>3)</sup> Auf Linton geht im wesentlichen auch die Unterscheidung zwischen den Begriffen Status<sup>4)</sup> und Rolle zurück, die dann vom Strukturfunktionalismus aufgenommen und weiterentwickelt wurde. Vor allem durch die Arbeiten von Parsons und seiner Mitautoren<sup>5)</sup> wurde das Rollenkonzept dann auch einem weiteren Kreis bekannt. In Deutschland war es vor allem Dahrendorf<sup>6)</sup>, der mit seinem "Homo soziologicus" eine allgemeine Diskussion über die Rollentheorie auslöste.

Weitgehend unberücksichtigt blieb bis in die letzten Jahre der auf G.H. Mead zurückgehende "interaktionistische Ansatz", weshalb z.B. Krappmann<sup>7)</sup> von einem konventionellen Rollenkonzept (zurückgehend auf Parsons) und einem Rollenkonzept des Interaktionismus spricht. Dieser Terminologie soll wegen ihrer Mißverständlichkeit hier nicht gefolgt werden.

- 
- 1) Biddle, B.J. und Thomas, E. (Hrsg.): Role Theory, Concept and Research, New York 1966, zitiert nach: Claessens, D.: Rolle und Macht, München 1968, S. 15.
  - 2) Vgl. Linton, R.: The Study of Man, New York 1966.
  - 3) Hager, F., Haberland, H.: Soziologie und Linguistik, Stuttgart 1973.
  - 4) Der Ausdruck "Status" bei Linton entspricht dem allgemein gebräuchlichen Begriff der "Position" als soziale Lokalisierung. Vgl. dazu den Begriff der ständischen Lage bei M. Weber in Wirtschaft und Gesellschaft, 5. Aufl. Tübingen 1972, S. 179 ff.
  - 5) Vgl. Parsons, T.: The Social System, Glencoe/Ill. 1951; Parsons, T., Shils, E.A. (Ed.): Toward a General Theory of Action, Cambridge/Mass. 1951.
  - 6) Dahrendorf, R.: Homo soziologicus, 2. Aufl. Opladen, Köln 1960.
  - 7) Vgl. Krappmann, I.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse in: Bernstein, B. u.a.: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim/Basel 1971, S. 161 - 182.



Die Tatsache, daß der Rollenbegriff in so verschiedenen Auffassungen wie sie Parsons, Dahrendorf und Mead vertreten, zentrale Bedeutung hat, weist auf seine Relevanz hin. Die Implikationen, die in diesen drei unterschiedlichen Positionen zum Ausdruck kommen, werden auch im folgenden die Diskussion bestimmen, an deren Ende eine Festlegung des Berufsbegriffes möglich erscheint.

### 2.1.1. Integratives und imperatives Rollenkonzept<sup>1)</sup>

Die Wissenschaftler, die das Werk von T. Parsons am nachhaltigsten beeinflussen,<sup>2)</sup> sind neben S. Freud, K. Marx, M. Weber und E. Durkheim. Eins der wichtigsten Anliegen Parsons war es, die Positionen Webers und Durkheims miteinander zu verbinden. Die von Weber vertretene Ansicht, "daß gleichförmiges Handeln auf gleichartige Bewußtseinsinhalte (insbesondere Motive) der handelnden Individuen zurückzuführen sei"<sup>3)</sup> und Durkheims Konzeption "kollektiver Phänomene", die auf den einzelnen Zwang auszuüben vermögen<sup>4)</sup>, ergeben nur dann "einen Sinn, wenn man sich die primären Subsysteme eines allgemeinen Handlungssystems sowohl sich gegenseitig durchdringend als auch als interdependent vorstellt. Damit sind bestimmte Komponenten des kulturellen Systems gleichzeitig Komponenten gewisser Sozial- und Persönlichkeitssysteme."<sup>5)</sup>

Diese Verbundenheit wird in der jeweiligen Situation realisiert, in der der Handelnde sich verhält. Die Orientierung des Handelnden ist jedoch nicht

---

1) Zu der Begrifflichkeit vgl. Kreckel, R.: Soziologisches Denken, 2. Aufl. Opladen 1976, S. 149 ff., an dessen Ausführungen sich auch das nächste Kapitel anlehnt.

2) Vgl. dazu: Parsons, T. u.a.: Soziologie autobiographisch, Stuttgart 1975, S. 59.

3) Kreckel, R.: a.a.O., S. 149; vgl. Weber, M.: a.a.O., S. 1 - 30.

4) Vgl. Durkheim, E.: Die Regeln der soziologischen Methode, 2. Aufl., Neuwied 1965, S. 105 ff.

5) Parsons, T. u.a.: 1975, a.a.O., S. 17.



unterworfen. Diese grundlegende 'normative' Ausrichtung des Handelns weist auf die entscheidende Rolle derjenigen 'Muster' hin, die die wünschenswerte Richtung des Handelns in der Form von Zielen und Verhaltensmaßstäben bestimmen."<sup>1)</sup> Aus diesem Zitat wird klar, daß die Muster, die wünschenswertes Handeln bestimmen, wesentlicher Bestandteil des (Kultur-) Systems sind. Diese Wertmaßstäbe können aber nur dann geordnetes Zusammenleben bewirken, wenn sie für alle Handelnden Verbindlichkeit erlangen. Diese Verbindlichkeit wird durch Sozialisation hergestellt. "Die von einem Individuum verfolgten Ziele und Werte, nach denen die Bedeutungsgehalte in ihrer Anwendung auf den Gesamtbereich des Handelns verallgemeinert werden, leiten sich aus der Kultur her, in der das Individuum 'sozialisiert' worden ist. Ist der Mensch einmal sozialisiert, so kann er - berücksichtigt man dabei hinreichend Faktoren des Konflikts und mangelhafter Integration sowohl im Rahmen der Persönlichkeit wie des Sozialsystems - nur in Übereinstimmung mit seinen internalisierten Werten handeln."<sup>2)</sup>

Diese internalisierten Werte bedürfen im Regelfall der Konkretisierung, da sie - meist abstrakt - in konkreten Handlungssituationen nicht ausreichen, das Verhalten zu steuern. Das geschieht durch die Institutionalisierung<sup>3)</sup> von speziellen Handlungsnormen, die durch (positive) Sanktionen gestützt werden. Soziale Situationen sind somit durch ein stabiles Gefüge von institutionalisierten Normen gekennzeichnet. Diese Verfestigungen von Handlungssequenzen in Institutionen bedingen regelmäßige und immer wieder gleich ablaufende Handlungen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß die Tatsache der Regelmäßigkeit und Wiederholbarkeit nicht a priori, d.h. im "Normalfall", durch Zwang erreicht wird, sondern auf weitgehender Identität

---

1) Parsons, T.: Soziologische Theorie, 2. Aufl., Neuwied 1968, S. 52 ff.

2) Parsons, T.: Einige Grundzüge der allgemeinen Theorie des Handelns, in: Hartmann, H.: Moderne amerikanische Soziologie, Stuttgart 1967, S. 159 ff.

3) Vgl. dazu Parsons, T.: 1951, a.a.O., S. 25 ff. u. S. 39 ff.

zweites gesellschaftlich legitimes Verhalten, das sich aus den Absichten und Bedürfnissen beruht.

Die Verhaltensnorm ist ein Mittel, um das Verhalten eines Individuums in einer komplexen Gesellschaft für verschiedene Handlungssituationen mit verschiedenen Teilnehmern zu verankern und zu konstituieren, aber immer als integrative Komponente von Gesellschaft und Individuum fungieren. Die für verschiedene Individuen in verschiedenen Situationen geltenden institutionalisierten Handlungsnormen werden mit dem Begriff "Rolle" gekennzeichnet.<sup>1)</sup>

Das Individuum hat in der Regel nicht nur eine, sondern eine Vielzahl von Rollen inne. Die Situation definiert deshalb in der Regel, welche speziellen Handlungssequenzen konkret ablaufen. Über diesen Zusammenhang besteht zwar nicht immer Übereinstimmung, doch lernt das Individuum im Laufe seiner Teilnahme am sozialen Leben diese Handlungsmuster kennen. Das bedeutet, daß das Verhalten des anderen erwartbar ist. Rollen sind also Erwartungen, die in jeweiligen Situationen realisiert werden. Wenn diese Erwartungen getäuscht oder enttäuscht werden, versuchen die Situationsteilnehmer, Erwartbarkeit wieder herzustellen, da dieser Zustand gemäß dem oben erläuterten Integrationskonzept sich nicht nur im Widerspruch zu ethischen Werten befindet, sondern auch zu den Bedürfnissen, Wünschen, Erwartungen etc. der Interaktionspartner. Dieses Verhalten ist jedoch entsprechend den obigen Ausführungen die Ausnahme von der Regel der gesellschaftlichen Verhaltensnormen. Modellhaft fallen also die institutionalisierten normativen Verhaltenserwartungen und die Bedürfnisdispositionen und Handlungsreaktionen der Akteure dergestalt zusammen, daß mit einem normenkonformen und damit allseitig befriedigendem Handeln gerechnet werden kann, was gleichzeitig die Stabilität des social system zur Folge hat.<sup>2)</sup> Wir spre-

1) Vgl. dazu auch: Kreckel, R.: a.a.O., S. 155 ff.

2) Joas, H.: Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie, 2. Aufl., Frankfurt 1975, S. 29.

chen deshalb im folgenden von dem integrativen Rollenkonzept.

Daß diese Auffassung des Rollenbegriffs nicht ohne Widerspruch blieb, ist einleuchtend. Im deutschen Sprachraum sind hier vor allem Dreitzel<sup>1)</sup>, Gerhardt<sup>2)</sup> und Haug<sup>3)</sup> zu nennen. Auch R. Dahrendorf<sup>4)</sup>, der die Rollendiskussion in unserem Sprachraum hauptsächlich initiiert hat, vertritt eine explizite Gegenposition.

Er unternimmt den Versuch, durch den "Homo sociologicus" eine Grundkategorie für die Soziologie in Analogie zum "homo oeconomicus" in der Ökonomie zu schaffen und argumentiert wie folgt: Im Laufe seiner Existenz nimmt das Individuum zwangsläufig bestimmte soziale Positionen ein. Der Terminus "Soziale Position" bezeichnet jeden Ort in einem Feld sozialer Beziehungen,<sup>5)</sup> wobei Positionen prinzipiell unabhängig von Einzelnen denkbar sind. Die vom Individuum eingenommenen Positionen - i. d. R. sind es mehrere - sind mit bestimmten Verhaltensweisen verbunden, denen der Positionsinhaber entsprechen muß. Dieses Bündel von Verhaltenserwartungen wird als soziale Rolle bezeichnet. Die Inhalte einer Rolle werden nicht von irgendeinem Einzelnen, sondern von der Gesellschaft bestimmt und sind für den Einzelnen verbindlich.<sup>6)</sup>

Der Begriff der "Gesellschaft" als zwangsausübendes und Verbindlichkeit herstellendes Element bleibt bei Dahrendorf aber nicht unspezifiziert. "Die Frage nach dem Wesen 'der Gesellschaft' im Hinblick auf soziale Rollen

---

1) Vgl. Dreitzel, H. P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft, Stuttgart 1972.

2) Vgl. Gerhardt, U.: Rollenanalyse als kritische Theorie, Neuwied 1971.

3) Vgl. Haug, F.: Kritik der Rollentheorie, Frankfurt 1972.

4) Vgl. Dahrendorf, R.: 1960, a. a. O., S. 22.

5) Vgl. Dahrendorf, R.: 1960, a. a. O., S. 19.

6) Vgl. Dahrendorf, R.: 1960, a. a. O., S. 22.

wird die Frage gestellt, ob die Normenkonzepte der Soziologen, die sich als lokalisierte Funktionserfüllungen darstellen, die verschiedenen Normengruppen, die den verschiedenen Lebenslagen entsprechen, zugeordnet werden können und damit die Funktion der Normenkonzepte in der Unterscheidung in Muß-, Soll- und Kann-Norm ändert nur graduell den Verwirklichungsgrad. Im Übrigen ist die Normenkonzepte der Soziologen, die die Ansprüche der verschiedenen Bezugsgruppen, die in verschiedenen Lebenslagen und unvereinbar sind, was bedeutet, daß die Individuen sich meist in Konfliktsituationen befinden.

Während Parsons, wie oben angedeutet, "die Consensus-Theorie der gesellschaftlichen Integration"<sup>2)</sup> formuliert, geht Dahrendorf von einer "Zwangsgesellschaft der gesellschaftlichen Integration aus."<sup>3)</sup> Gesellschaft ist nach Dahrendorf eine Zwangsanstalt, in die ihre Mitglieder durch die mit Positionen verbundenen Rollen auch zwangsintegriert werden. Man kann in diesem Zusammenhang von einem imperativen Rollenkonzept sprechen.

Es versteht sich von selbst, daß sowohl das integrative als auch das imperative Rollenkonzept isoliert betrachtet problematisch ist. Die Kritik an diesen Konzeptionen soll jedoch noch zurückgestellt werden, da das im folgenden zu behandelnde interpretative Rollenkonzept nur dann implizit als Kritik zu verstehen ist.

## 212 Das interpretative Rollenkonzept

Das interpretative Rollenkonzept hat seine Wurzeln vor allem im symbolischen Interaktionismus. Es basiert auf der Annahme, als Erklärung zu suchen

---

1) Dahrendorf, R.: 1960, a.a.O., S. 29.

2) Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Freiheit, München 1965, S. 209.

3) Dahrendorf, R.: 1965, a.a.O., S. 210.



ten, "daß die volle Breite des Lebens in einer menschlichen Gesellschaft nur ein Ausdruck vorgefertigter Formen gemeinsamen Handelns ist. Innerhalb des Bereiches menschlichen Zusammenlebens entstehen ständig neue Situationen, die problematisch sind und für die bestehende Regeln sich als unzureichend erweisen."<sup>1)</sup>

Dieser Ausgangspunkt läßt aber die Frage offen, wie dennoch Interaktion möglich ist, denn ohne die Erzielung eines gewissen Konsensus würde die Interaktion zusammenbrechen. Diese Frage wird im Konzept von Mead<sup>2)</sup> durch eine Theorie der Sozialisation beantwortet. Die Sozialisation des Individuums ist hierbei vor allem durch zwei große Prozesse gekennzeichnet, nämlich die Herausbildung eines "generalisierten Anderen" und die Herausbildung eines "Selbst". An zwei Paradigmata, dem "play" und dem "game" wird der Prozeß der Herausbildung des "generalisierten Anderen" verdeutlicht. Während beim Spielen (play) in Nachahmung nur eine Rolle eingenommen wird, sind im organisierten Spiel (game) die Haltungen aller in das Spiel eingeschalteten Personen zu übernehmen, d. h. alle am Spiel beteiligten Rollen müssen vom Teilnehmer mitgespielt werden.<sup>3)</sup> In einem Lernprozeß muß also nicht nur die innere Repräsentation des anderen, sondern auch eine antizipative ermöglicht werden, d. h. die Rollen der anderen müssen übernommen werden können (taking the role of the other). Dabei bedeutet dieser Begriff bei Mead nicht die Einnahme einer mit einer Position real verbundenen Rolle, sondern das sich Einfühlen in den Anderen.

Die Konsequenz dieses Paradigmas ist die, daß es möglich wird, die eigene Reaktion an der voraussichtlichen Reaktion des Partners zu orientieren.

---

1) Blumer, H.: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Reinbek 1973, S. 98.

2) Vgl. Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt 1973, S. 194 ff.

3) Vgl. Mead, G. H.: a. a. O., S. 191 ff.



Definitionen gesagt wird, was sie tun sollen und in dem deren Definitionen wiederum interpretiert werden; durch diesen Prozeß gelingt es den Menschen, ihre Aktivitäten aufeinander abzustimmen und ihr eigenes individuelles Verhalten zu formen."<sup>1)</sup>

Der hieraus abgeleitete Rollenbegriff unterscheidet sich nun signifikant von dem im Anschluß an Parsons und Dahrendorf diskutierten.<sup>2)</sup>

Die Unterschiede sind im einzelnen:

1. Die Rollennormen sind nicht rigide definiert. Sie werden immer wieder neu geschaffen und subjektiv ausgestaltet.
2. Rollen als Handlungsanweisung sind aber nicht nur aktuell, sondern entstehen in Kontinuität zu früheren Handlungen. So sind sie wiederkehrend und stabil.
3. Trotzdem sind Rollennormen nicht rigide und institutionell verfestigt, sondern nur vorläufig und ein Kompromiß zwischen eigenen und den Bedürfnissen, Wünschen, Absichten Anderer. Das bedeutet, daß die eigenen Bedürfnisse meist nur teilweise in der Interaktion befriedigt werden können.
4. Institutionen und Handlungsabläufe können nicht nur dann als stabil betrachtet werden, wenn Konsensus im Sinne der Übereinstimmung über individueller und normativ verfestigter Normen besteht, sondern Interaktions- und Handlungsspielräume vorhanden sind, um eigene Bedürfnisse zu befriedigen.

---

1) Blumer, H.: a.a.O., S. 89.

2) Vgl. Krappmann, L.: 1971, a.a.O., S. 169.

## 213 Zur Typologie von Rollen

Die im vorigen Kapitel - in äußerst gedrängter Form - zusammengefaßten Rollenkonzepte beschreiben nun jedes für sich nicht die Wirklichkeit als Ganzes, sondern befassen sich de facto mit einem Teilabschnitt bzw. einzelnen Aspekten gesellschaftlicher Realität. So ist der Vorwurf von Habermas<sup>1)</sup> daß der Rollenbegriff, der aufbauend auf Parsons einen Normalfall eingestrichelt darzustellen will, in Wirklichkeit aber ein pathologischer Gesamtfall (denn Komplementarität von Erwartung und Verhalten ist nur durch Zwangsreaktion zu erzwingen, die Ökonomie der Definition der Rolle und Kompromisse mit Handelnden nur um den Preis des Verfalls auf Individualisierung zu erwirken und die Abbildung der Norm auf der motivationalen Ebene (sozialisierende Rollen nur durch Zwangsfunktion komplementäre Verhaltensweisen zu erreichen) sicher nur dann richtig, wenn dieser Rollenbegriff eben den "Normalfall" oder einen angestrebten Idealfall darstellen will.

Versucht man aber tatsächlich vorfindbares Handeln in Institutionen zu analysieren, ist jedoch auch der sog. herkömmliche Rollenbegriff von großem Wert. Jeder der drei Rollenbegriffe kann als "Verallgemeinerung von beobachtbaren sozialen Erfahrungsbereichen"<sup>2)</sup> und der folgenden Erfahrungen kommenden Erfahrungsbereiche von hoher analytischer Bedeutung sein. Das heißt also:

Der interpretative Ansatz ist vor allem aus Alltagsbeziehungen und informellen Beziehungen (nicht aus imperativen Institutionen) entstanden. Der Analytiker von hierarchisch strukturierten Sozialbeziehungen (Bürokratie, formelle Institutionen allgemein) und das integrative Rollenkonzept steht im Zusammenhang mit den meist fraglos akzeptierten Rollen (Rollen in der Familie, Altersrollen, Geschlechtsrollen).

1) Vgl. Habermas, J.: Stichworte einer Theorie der Sozialisation, in: Habermas, J.: Kultur und Kritik, Frankfurt 1973, S. 127.

2) Kreckel, R.: a.a.O., S. 174.

Das bedeutet aber nicht, daß die einzelnen Rollenkonzepte nur für die oben ausgeführten Analysezusammenhänge direkt anwendbar sind, sondern die impliziten Annahmen lassen uns nun Aspekte formulieren, die Ausgangspunkt für eine Rollentypologie sein können. Die entsprechenden Fragen wären:

1. Welche Einflußmöglichkeit hat das Individuum auf die Konstruktion des Rollenhandelns; inwieweit sind Handlungsspielräume gegeben?
2. In welchem Maß werden den Individuen Rollen aufgezwungen? Können Rollenwechsel stattfinden?
3. Inwieweit entspricht das Individuum emotional und kognitiv den vorgefertigten Normen? Ist Distanzierung möglich?

Der Klassifikationsversuch von Dreitzel, auf den sich die im folgenden zu entwickelnde Typologie bezieht, berührt vor allem die Fragen 1 und 3.

Dreitzel geht in seiner Entwicklung der Typologie von dem Begriff der "Verfügbarkeit" einer sozialen Rolle aus. Das bedeutet: "Wieweit schließlich kann er (der Rollenspieler, d. Verf.) das typische Verhalten variieren, ohne dabei 'aus der Rolle zu fallen'"<sup>1)</sup>, eine Frage, die systematisch erst durch den interpretativen Rollenbegriff gestellt werden kann.

Das Kriterium der Verfügbarkeit enthält im Grunde 2 Dimensionen:

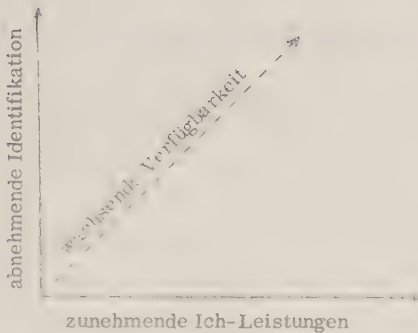
1. den Grad der Identifikation
2. die Stärke der Ich-Leistungen oder mit anderen Worten, die Frage nach dem Interpretationsspielraum und dem Internalisierungsgrad.

Graphisch kann dieser Sachverhalt in einem zweidimensionalen Feld<sup>2)</sup> dargestellt werden:

---

1) Dreitzel, H. P.: a. a. O., S. 136. Das heißt auch, daß immer die jeweilige Situation mit ihren verschiedenen Freiheitsgraden den jeweiligen Normalfall bzw. das typische Verhalten festlegt.

2) Vgl. Dreitzel, H. P.: a. a. O., S. 138.



Dies bedeutet, je größer die geforderten Ich-Leistungen und je geringer der Identifikationsgrad, desto weitreichender sind die Gestaltungsmöglichkeiten der sozialen Rolle. Ich-Leistung und Identifikationsgrad sind aber ihrerseits abhängig von der Art und der Herkunft der sozialen Normen.

Dreitzel unterscheidet in (folgenden<sup>1)</sup> zwischen Vollzugsnormen (Das Verhalten des Rollenspielers wird an seinem Gehorsam gemessen), Qualitätsnormen (Verhaltensmessung an der Bewältigung bestimmter Aufgaben) und Güteausgesprochener (als Maß fungierend der Stil wertorientierten Handelns).

Das Identifikationskriterium<sup>2)</sup> ist, wie oben schon angedeutet, ob der Rollenspieler eigene Vorstellungen verwirklichen kann, sich weitgehend in einem Identifikationsorientierten Umfeld mit bestimmten Aufgaben konfrontiert sieht oder sich gehorssamt und ohne eigene Mitwirkung in ein reglementiertes System einfügen muß. Es heißt in der vorliegenden Terminologie, daß unterschiedliche Ich-Leistungen erbracht werden müssen.

1) Vgl. Dreitzel, H.P.: a.a.O., S. 139.

2) Dies ist auch wichtig, um die Rollenanforderungen in ihrer unterschiedlichen Qualität in Abhängigkeit von der hierarchischen Stellung des Rollenspielers beschreiben zu können. So scheint das "herkömmliche" Rollenkonzept (vgl. Parsons und Dahrendorf) kaum geeignet zu sein, Managerrollen in ihrem organisatorischen Kontext zu bestimmen.



Der Grad der Identifikation, der von der Herkunft der Normen abhängt, kann danach bemessen werden, ob die Normen kulturell oder in speziellen Organisationen vermittelt werden oder in Interaktionen entstehen. Angenommen wird, daß die kulturellen Normen weitgehend internalisiert sind und in personengefärbten Beziehungen erworben wurden (Primärsozialisation etc.), die Herrschaftsnormen einen weitgehend formalen Charakter haben (mittlere Identifikationsgrad) und die Interaktionsnormen meist situationsspezifisch sind.<sup>1)</sup> "Die Herkunft der Normen bezieht sich also auf die Rollensender und die Sanktionssubjekte, so wie deren Verhältnis zum Rollenspieler; die Art der Normen dagegen bezieht sich auf die Dichtigkeit und die Prägnanz, mit der die Normen einer Rolle das Verhalten vorschreiben, womit auch der Umfang der geforderten Ich-Leistungen bestimmt ist."<sup>2)</sup>

Dieses Schema eröffnet uns nun den systematischen Zugang zur Bestimmung der Berufsrolle. Zuvor ist jedoch noch darauf hinzuweisen, daß die neun Rollentypen weder alle Rollen erfassen, noch in sich ganz eindeutig sind. Sie lassen direkt auch weder Aussagen über die Relevanz der einzelnen Typen zu, noch über die Notwendigkeit der Einnahme spezieller Rollen. Dies ist erst durch eine Analyse der gesellschaftlichen Bewertungssysteme möglich bzw. dann am Einzelproblem aufzuzeigen.

Nicht eingegangen wird auch auf das Problem der Entstehung und Verteilung der einzelnen Rollentypen. Auch stellt diese Typologie nur ein vereinfachtes Abbild der sozialen Rollen in unserer gegenwärtigen Gesellschaft dar.

Diese Kritik beeinträchtigt den Wert dieses Schemas für unser Problem jedoch nicht. Denn die Frage lautet in unserem Zusammenhang vorläufig nur:

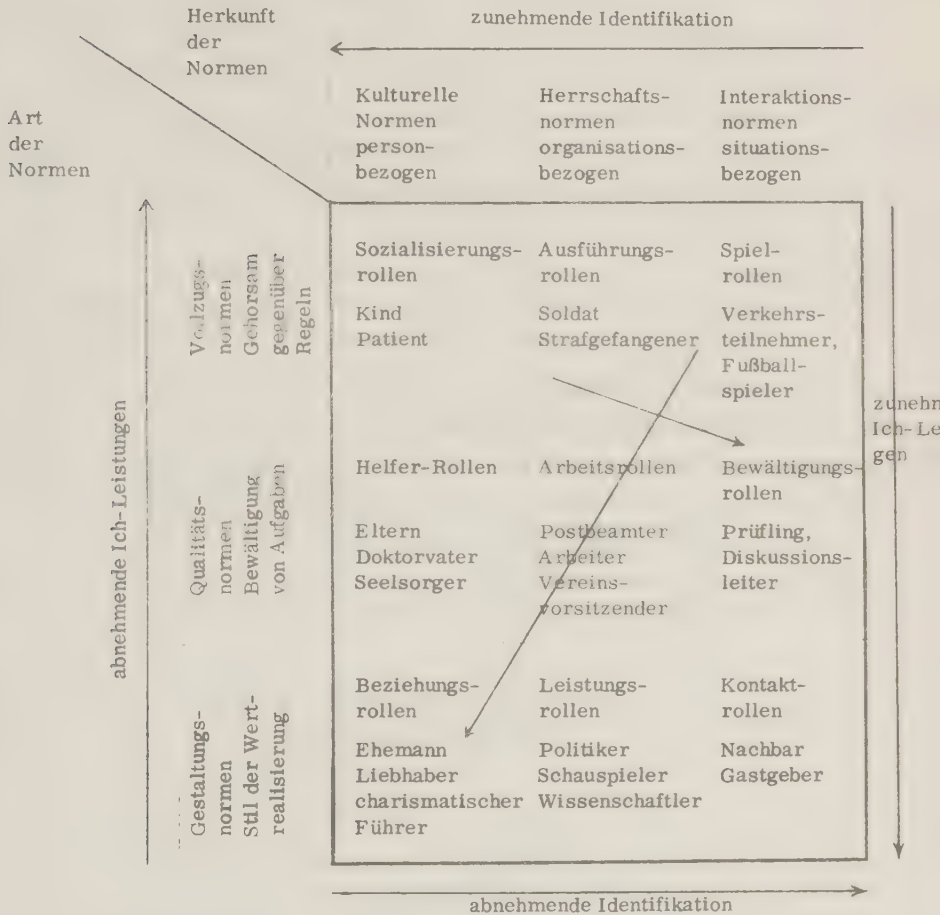
---

1) Vgl. dazu das "interpretative Rollenkonzept".

2) Dreitzel, H. P.: a. a. O., S. 139.

Abb. 1: Klassifikationsschema für soziale Rollen<sup>1)</sup>

Verhältnis Person - Rolle



1) Vgl. Dretzel, H.P.: a.a.O., S. 140.

Mit welchem Paradigma lassen sich Verhaltensweisen erfassen, die im allgemeinen mit "Beruf" bezeichnet werden und welches Paradigma spiegelt den Aspekt der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft wider. Die Miteinbeziehung des "subjektiven Faktors" wurde aber erst durch die Erweiterung des herkömmlichen Rollenbegriffs durch den interpretativen Rollenbegriff möglich bzw. die Miteinbeziehung der Aspekte Vergesellschaftung und Individuation durch den Begriff der Verfügbarkeit, der zwei Dimensionen besitzt, nämlich die Ich-Leistung und den Aspekt der Identifikation. Die Dimension der Identifikation beschreibt hierbei das Verhältnis Person-Rolle, die Dimension der Ich-Leistung den Grad des Zwangscharakters der sozialen Normen.

Damit wird auch deutlich, daß es nur dieser erweiterte Rollenbegriff ermöglicht, die Zusammenhänge von Rollenanforderungen und tatsächlichem Verhalten zu thematisieren, ohne sofort mit Begriffen wie abweichendem Verhalten, Kriminalität und fehlender Sozialisation argumentieren zu müssen. Darüber hinaus wird dadurch ein Maßstab zur Verfügung gestellt, um den Grad der Formalisierung bzw. Totalität der Institutionen zu bestimmen, in denen die jeweiligen Rollen angesiedelt sind.

## 22 Beruf als Rolle - Berufliche Anforderungen im Bereich von Organisationen des Systems Wirtschaft

### 221 Zum Zusammenhang von Organisation und Rolle

Wie in der Überschrift schon angedeutet, nehmen wir hier bereits die ersten Einschränkungen bei der Bestimmung des Begriffs "Beruf" vor. Es geht im weiteren nur um berufliche Tätigkeiten, die in organisatorischen Zusammenhängen verankert sind und die sich mit der Produktion und Verteilung von Gütern und Dienstleistungen befassen. Die Erweiterung der Begrifflichkeit auf das gesamte gesellschaftliche System wäre zwar prinzipiell möglich, wird im folgenden aber nicht angestrebt.

Die Diskussion des Begriffes Organisation in den letzten Jahren erbrachte zusammenfassend folgende Definition: Soziale Organisation meint "ein System sozialen Handelns und Verhaltens, das durch ein charakteristisches Arrangement von Positionen und Rollen sei's Aktionserwartungen formalisiert, sei's Tätigkeiten auf Zwecke hin dirigiert"<sup>1)</sup>. Organisationen sind also "soziale Einheiten (oder menschliche Gruppenbildungen), die mit dem Zweck errichtet wurden, spezifische Ziele zu erreichen"<sup>2)</sup>.

Drei Merkmale sind also hervorzuheben, nämlich

- die bewußte Spezifität der Zwecke
- der Gebildecharakter und
- das Organisiertsein.<sup>3)</sup>

---

1) Tjaden, K.H.: Soziales System und sozialer Wandel, Stuttgart 1972, S. 1.

2) Etzioni, A.: Soziologie der Organisationen, München 1972, S. 12.

3) Vgl. Mayntz, R.: Organisation, in: Bernsdorf, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Bd. 2, München 1972, S. 588; Mayntz, R.: Soziologie der Organisation, Hamburg 1963, S. 36.

In unserem Zusammenhang stehen nun die Organisationen im Vordergrund, die Güter und Dienstleistungen produzieren und Erwerbscharakter haben. Die theoretische und empirische Analyse erstreckt sich also im weiteren auf Berufsrollen in Unternehmungen und Betrieben.<sup>1)</sup>

Ihr Organisationsziel ist in unserer Gesellschaft i. d. R. die Erzielung von Gewinnen. Obwohl die Zielanalyse von Betriebswirtschaften in der Betriebswirtschaftslehre, insbesondere ausgehend von Heinen<sup>2)</sup>, versucht, das Zielstreben der Unternehmen unter dem Einfluß des "Risiko- und Unsicherheitsfaktors"<sup>3)</sup> zu relativieren, ändert dies wohl nichts an der Tatsache, daß die Erzielung von Gewinnen nach wie vor das wichtigste Unternehmensziel darstellt.<sup>4)</sup> Die Legitimationsproblematik ist hierbei schon relativ alt. Verwiesen sei nur auf den Streit zwischen Schmalenbach<sup>5)</sup> und Nicklisch<sup>6)</sup> auf der einen Seite (als Vertreter der Gemeinwirtschaftlichkeit) und Rieger<sup>7)</sup> auf der anderen Seite als Vertreter der Gewinnmaximierung.

In neueren Konzepten wird zwar von der Unternehmung als sozioökonomischem

- 
- 1) Zur Unterscheidung der Begriffe vgl. Wöhe, G.: Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 10. Aufl., Berlin 1970, S. 4 ff.; Heinen, E.: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre, 3. Aufl., Wiesbaden 1970, S. 113 ff.
  - 2) Vgl. Heinen, E.: Das Zielsystem der Unternehmung, Wiesbaden 1966.
  - 3) Vgl. Heinen, E.: Die Zielfunktion der Unternehmung, in: Heinen, E.: Grundfragen der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre, München 1976, S. 47 ff.
  - 4) Vgl. Lamperstorfer, G.: Die Ziele in der Marketingplanung, Diss. München 1974, S. 98; Heinen, E.: 1966, a. a. O., insbes. S. 30 ff.
  - 5) Vgl. Schmalenbach, F.: Dynamische Bilanz, 4. Aufl., Leipzig 1926, S. 93 ff.
  - 6) Vgl. Nicklisch, H.: Wirtschaftliche Betriebslehre, Stuttgart 1922.
  - 7) Vgl. Rieger, W.: Einführung in die Privatwirtschaftslehre, Nürnberg 1928, S. 14 ff.; vgl. dazu auch Bea, F.X.: Kritische Untersuchung über den Geltungsbereich des Prinzips der Gewinnmaximierung, Berlin 1968.

System gesprochen und hiermit der Eindruck erweckt, daß "der Mensch im Mittelpunkt stünde" oder wenigstens in seiner spezifischen Andersartigkeit in Gegensatz zu anderen Produktionsfaktoren zu begreifen sei. Eine ideologiekritische Analyse zeigt aber<sup>1)</sup>, daß auch in neueren Konzepten der Betriebswirtschaftslehre Arbeit unter ökonomischen Aspekten analysiert und von der dementsprechenden Verwertung der Ware "Arbeitskraft" ausgegangen wird.

Die Struktur wirtschaftlicher Organisationen bestimmt sich nun im Prinzip unter Maßgabe der oben genannten Ziele. Die Struktur stellt das relativ beständige Ordnungsmuster einer Organisation dar. Zur Struktur einer Organisation ist alles das zu rechnen, was relative Dauer besitzt, also "in erster Linie die Aufgabenteilung, die Stellengliederung und die Instanzenordnung, kurz alles was in Beziehungen, Tätigkeiten, Rechten und Pflichten in Regeln und Anordnungen festgelegt ist"<sup>2)</sup>.

Dieser Komplex von Normen und Erwartungen, die sich an Inhaber einer bestimmten Position (Stelle) richten, kann als Rolle verstanden werden. Organisationen haben definitionsgemäß so "immer eine Rollenstruktur, d.h. die arbeitsteilig differenzierten Tätigkeiten in ihnen sind durch Regeln festgelegt und der Inhaber bestimmter Positionen als Aufgaben zugewiesen."<sup>3)</sup>

Genaue Unterscheidet, um den Betrieb analytisch aufzuschließen, in drei Aspekte:

1. den Strukturaspekt
2. den Funktionsaspekt
3. den Funktionalitätsaspekt

---

1) Staehle, W. H.: Die Stellung des Menschen in neueren betriebswirtschaftlichen Theoriesystemen, in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 45. Jg. 1975, Heft 11, S. 713 - 724.

2) Mayntz, R.: 1963, a.a.O., S. 81.

3) Mayntz, R.: 1963, a.a.O., S. 85.



wobei der Funktionsaspekt nur den Wirkungszusammenhang meint, während der Funktionalitätsaspekt den Beitrag zur Zielerreichung impliziert.<sup>1)</sup> Der Rollenbegriff ist hierbei mit dem Funktionsaspekt als Wirken eines Menschen in einer Position<sup>2)</sup> gleichzusetzen.

Der Zusammenhang von Rolle und Individuum in betrieblichen Kontexten wird bei Gronau durch eine Aufteilung des Wirkens einer Person in einer Position in drei Bereiche aufgegliedert<sup>3)</sup>:

1. das Rollenhandeln als Rollenentsprechung
2. die Rollenzumutung
3. die Selbstdeutung des Rolleninhabers als produktive Überformung der Zumutung durch seine eigenen Ansichten. Erst mit dieser Modifikation werden Rollenzumutungen in das Rollenhandeln umgesetzt.

Nicht explizit thematisiert werden in diesem Zusammenhang die Fragen des Formalisierungsgrades, der Kommunikations- und Autoritätsstruktur, was gerade für das Problem der Selbstdeutung grundsätzlich ist.

Es wäre nämlich naiv anzunehmen, daß wirtschaftliche Organisationen schon aufgrund ihrer Intention rational strukturierte Gebilde hervorbringen, die tatsächlich eindeutig determiniert sind. Dem stehen sowohl die Probleme der Zielbestimmung (Konfliktlagen zwischen den Systemelementen) als auch die Probleme der Operationalisierung der Ziele entgegen. Nicht weiter erwähnt werden sollen an dieser Stelle die zur Genüge diskutierten Aspekte infor-

---

1) Gronau, H.: Die soziologische Rollenanalyse als betriebsorganisatorisches und berufspädagogisches Instrument, Stuttgart 1965, S. 13 ff.

2) Vgl. Claessens, D.: a. a. O., S. 93.

3) Vgl. Gronau, H.: a. a. O., S. 15.

## meller 'Organisation.<sup>1)</sup>

Trotzdem kann festgehalten werden, daß wirtschaftliche Organisationen durch einen relativ hohen Formalisierungsgrad ausgezeichnet sind<sup>2)</sup>, der i. d. R. je nach Marktorientierung, Produktart, Größe etc. variiert. Die formale Kommunikations- und Autoritätsstruktur entspricht trotz angestrebter Demokratisierungsbemühungen noch dem Formalisierungsgrad der stark betonten, von ganz oben bis ganz unten durchlaufenden vertikalen Kommunikationslinien.<sup>3)</sup> Positionen außerhalb der formalen Autoritätsstruktur sind besonders gekennzeichnet. Positionen von oben nach unten zeichnen sich hierbei durch einen wachsenden Operationalisierungsgrad und geringer werdende Verfügungsgewalt aus. I. d. R. beziehen die unteren Instanzen von den oberen Instanzen Befehle - in demokratischeren Einheiten werden Kompetenzen delegiert, Verantwortungsbereiche zugeteilt etc.<sup>4)</sup>

Die Rollenstruktur in Betrieben ist also nicht einheitlich. In unseren Begriffen ausgedrückt heißt das: die organisationsbezogenen Normen (Herrschaftsnormen) erfordern verschiedene Grade von Ich-Leistungen.

---

1) Dies nicht aus dem Grund, daß sie in unserer Analyse von untergeordneter Bedeutung wären. Genau das Gegenteil ist der Fall. Doch wird die umfassende Diskussion der sog. "informellen Organisation" um so wichtiger, je realitätsnäher im Begriff der Berufsrolle umfassend die beruflichen Anforderungen beschrieben werden. D. h. der Begriff der "informellen" Organisation konnte nur deshalb entstehen, weil in einer unzulässigen Weise einer Organisation wie z. B. einem Betrieb unter Vernachlässigung des Menschen als sozialem Wesen "eigentliche", rein technisch bestimmte Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge unterstellt wurden.

2) Vgl. dazu u. a.: Hoffmann, F.: Entwicklung der Organisationsforschung, 2. Aufl., Wiesbaden 1976.

3) Vgl. Kosiol, E.: Die Unternehmung als wirtschaftliches Aktionszentrum, Reinbek bei Hamburg 1966.

4) Vgl. dazu die Menge der Literatur über das Führungsproblem in Betriebswirtschaften und die zahllosen Debatten über die Demokratisierung und Humanisierung des Arbeitslebens.

Ausführende Tätigkeiten implizieren tendenziell Ausführungsrollen, sog. dispositive Tätigkeiten Leistungsrollen. Es liegt nun auf der Hand, daß mit zunehmender hierarchischer Höhe und - wie schon angedeutet - mit geringer werdender Strukturiertheit die Identifikationsbereitschaft des Rollenträgers zunehmen muß, da in hierarchischen Gebilden hohe Ränge immer weniger kontrollierbar werden.<sup>1)</sup> An dieser Stelle stoßen wir nun schon auf das Problem von Rolle und Macht bzw. Herrschaft<sup>2)</sup> und den Zusammenhang von Rolle und sozialem Wandel.<sup>3)</sup>

Abschließend soll noch ein Gedanke angeführt werden, der vor allem bei Luhmann<sup>4)</sup> thematisiert wird und bis jetzt noch nicht erwähnt wurde, nämlich das Problem "Umwelt-betriebliches System".

Eine der wichtigsten Aufgaben eines Systems ist die ständige Reduktion der Umweltkomplexität. "Sie (die Systeme - der Verf.) dienen der Vermittlung zwischen der äußersten Komplexität der Welt und der sehr geringen ... Fähigkeit des Menschen zu bewußter Erlebnisverarbeitung. Diese Funktion wird durch die Systembildung, also zunächst durch Stabilisierung einer Differenz von Innen und von Außen erfüllt. Soziale Systeme konstituieren durch ihren Sinn zugleich ihre Grenzen und Möglichkeiten der Zurechnung von Handlungen."<sup>5)</sup> Die Grenzziehung bedeutet durch ihre Reduktionsfunktion

---

1) Vgl. dazu z.B. das Instrument der Kontrollkurve in: Mayntz, R.: 1963, a.a.O., S. 100 ff.

2) Vgl. Claessens, D.: a.a.O., insbes. S. 127 ff. Diese Problematik soll im Kapitel "Beruf und Identität" im Zusammenhang mit dem Goffman'schen Begriff der totalen Institution noch angesprochen werden.

3) Vgl. Tjaden, K.H.: a.a.O., S. 155 ff.

4) Vgl. Luhmann, N.: Soziologie als Theorie sozialer Systeme, in: KZfSS, 19. Jg., 1967, S. 615 - 644; Luhmann, N.: Funktion und Folgen formaler Organisationen, Berlin 1964.

5) Luhmann, N.: 1967, a.a.O., S. 619.

Autonomie und damit Schutz für den, der sich innerhalb dieses reduzierten Sinnzusammenhangs aufhält.<sup>1)</sup> Der Preis dafür ist die Anerkennung der Mitgliedschafts- oder Mitglieds-Bedingungen, denn "jede Organisation erhebt den Anspruch, Gesichtspunkte für richtiges Handeln aufzustellen und notfalls durchzusetzen."<sup>2)</sup> Die formalen Erwartungen können nun als Bestandteil der Mitgliedsrolle definiert werden.<sup>3)</sup> Sie stellen die Prämissen für Ein- und Austritt aus formalen Organisationen dar. Die Ein- und Austrittsentscheidungen als Grenzüberschreitungen fungieren im Modell Luhmanns als Angelpunkte für die Interpretation des laufenden Zustandes, mithin also für das Bewußtsein und die Bewertung des Mitgliedes.

Formal ist nach Luhmann eine Organisation dadurch, daß sie Erwartungen in zeitlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht generalisiert. Die zeitliche Generalisierung bedeutet faktisch Normierung, sachliche Generalisierung "durch situationsunabhängige Identifikation ihres Sinnes und Grundes" (Verdichtung in Rollen), soziale Generalisierung und Institutionalisierung, d. h. "der Erwartende kann von Zustimmungen ausgehen, ohne individuelle Meinungen und Motive geprüft zu haben."<sup>4)</sup>

Zusammenfassend ist also festzuhalten: Wir haben oben Berufsrollen in organisatorischen Kontexten (Unternehmen) definiert. Dazu war es zunächst notwendig. Ziele, Formalisierungsgrad, Autoritäts- und Kommunikationsstruktur derartiger Institutionen durch verschiedene Ansätze kurz zu beschreiben.

---

1) Vgl. dazu Gehlen, A.: Der Mensch, 8. Aufl., Frankfurt 1966.

2) Luhmann, N.: 1964, a.a.O., S. 17.

3) Impliziert ist hiermit, daß es neben der Mitgliedsrolle noch andere Rollen und Verhaltenserwartungen gibt. Sie definiert eben nur die Erwartungen des Systems. Hiervon soll zunächst ausgegangen werden, wenn die Festlegung von Berufsrollen angestrebt wird.

4) Luhmann, N.: 1967, a.a.O., S. 627.

Als berufliche Rollen sollen nun in unserem Zusammenhang die durch intentional sachliche Generalisierung festgelegten Erwartungen in bestimmten Positionen gelten. Sie sind determiniert durch die Ausrichtung der Organisationen auf die Erzielung eines befriedigenden bzw. maximalen Gewinnes. Die Anweisung, in diesem System Teilaufgaben abzuspalten und in Positionen (Stellen) zu generalisieren, bestimmt sich durch Miteinbeziehung der Bedingungen menschlicher Arbeitskraft nach den Kriterien von Effizienz und Effektivität.

Die Normen also, die als berufliche Tätigkeiten zu befolgen sind, können nun als Herrschaftsnormen bezeichnet werden, die durch organisationsbezogene Determinanten und Gesetzmäßigkeiten festgelegt werden. Die Aufgabenverteilung ist relativ dauerhaft und beständig, die Struktur prinzipiell fix. Wie aus unserem Klassifikationsschema zu ersehen ist, muß ein mittlerer Grad von Identifikation da sein, um diese Art von organisationsbezogenen Herrschaftsnormen zu befolgen.

Die Analyse der Kommunikations- und Herrschaftsstruktur belegt - zumindest für die sog. "formale Organisation" - einen ausgeprägten vertikalen Verlauf, also ein geordnetes Über- und Untereinander. Damit ist die Konsequenz der Ausübung von Herrschaft verbunden. Wie noch weiter auszuführen sein wird, bedeutet dies, daß der Formalisierungsgrad der Verhaltensvorschriften mit der hierarchischen Höhe der Positionen variiert. Das heißt also, daß in niederen hierarchischen Stellungen berufliches Handeln weitgehend die Qualität von Vollzugsnormen hat und so "Gehorsam gegenüber Regeln" impliziert (vgl. Abb. 1). Es muß hier von Ausführungsrollen gesprochen werden.

Der manifeste Zwangscharakter von Berufsrollen nimmt nun mit steigender hierarchischer Höhe ab, d. h. Berufsrollen werden zu Arbeitsrollen bzw. Leistungsrollen (vgl. Pfeil in Abb. 1). Wenn wir aber andererseits den Aspekt der Kontrolle in die Analyse miteinbeziehen, wird deutlich, daß die

"Ich-Leistung" zunehmen muß. Dies einfach deshalb, weil nur so die Einheitlichkeit und Konstanz der Organisation gewahrt werden kann. Die andere Qualität der Normen und die zunehmende Verfügbarkeit (vgl. Abb. 1 ) bedingen ein Korrelat. Dieses Korrelat "Internalisierung der Normen" ist notwendig, um das "Organisiert-Sein" zu perpetuieren.

Was diese abstrakte Ableitung nun konkret beinhaltet, soll nun sowohl für die Berufsrolle als auch für die Rolle des Studenten, beschrieben werden.

## 222 Berufliche Anforderungen im Bereich von Organisationen des Systems Wirtschaft

Für unsere modernen wirtschaftlichen Organisationen sind vor allem drei Prozesse charakteristisch:

1) Die Veränderung der Produktions- und Verwertungsprozesse, die vor allem durch eine ständige Zunahme der Naturferne gekennzeichnet sind. So nimmt der Anteil der Landwirtschaft und der sog. Grundstoffproduktion immer mehr ab. Dadurch verändert sich auch die Beanspruchung des arbeitenden Menschen. Die Arbeit mit Symbolen wird zunehmend wichtiger (vgl. Entwicklung der Verwaltung etc.).

Damit zusammenhängend hat die technische Entwicklung neue Arbeitsprozesse produziert, die i. d. R. ohne eine lange und spezialisierte Ausbildung nicht mehr bewältigt werden können.

2) Die ökonomischen Verwertungsprinzipien haben eine ständige Vergrößerung der einzelnen Unternehmungen bei gleichzeitig weiter entwickelter

---

1) Vgl. dazu Offe, O.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, 3. Aufl., Frankfurt 1973, S. 21 ff.



Arbeitsteilung bewirkt. Die wachsende Spezialisierung der Arbeitsvermögen bzw. der Rollenanforderungen einer konkreten Stelle sind die Folge.

3) Aus den unter (1) und (2) geschilderten Prozessen ergibt sich eine wichtige Konsequenz. Konnte man in der vorindustriellen Gesellschaft von einer aufgaben-kontinuierlichen Status-Organisation sprechen (hier decken sich funktionale und skalare Differenzierung), treten jetzt skalare und funktionale Differenzierung auseinander.

Ein idealtypisches Beispiel des kontinuierlichen Typus einer Status-Organisation stellt der kleine Handwerksbetrieb dar, in dem eben der Geselle sich durch ein Mehr an technischer Regelbeherrschung, Leistungswissen, Leistungskönnen und Erfahrung vor dem Lehrling auszeichnete. Das Verhältnis Geselle-Meister war ebenso strukturiert. Es bestand also ein Kernbereich für alle. Die Statuszurechnung lag in der größeren und umfassenderen Kompetenz begründet.

Im modernen Industriebetrieb wird dieser Zusammenhang aufgelöst. Weder können Menschen mit gleichem, innerbetrieblichen Status gleiche funktionale Aufgaben erfüllen, noch weniger die Vorgesetzten die meisten Arbeitsaufgaben ihrer Untergebenen. Es liegt also eine vertikal getrennte, diskontinuierliche Aufgabenstruktur vor, die allenfalls in Teilbereichen und tendenziell kontinuierlich sein kann (Arbeiter-Vorarbeiter).

Diese Entwicklung ist für die Organisation von größter Bedeutung, denn durch diese Entwicklung ist die Einheitlichkeit der Willensbildung prinzipiell gefährdet und direkte Kontrollmöglichkeiten werden zunehmend verunmöglicht. Mit anderen Worten, formale Kontrolle wird zunehmend schwieriger.

Das bedeutet wiederum, daß die Berufsrolle, da die Bedingungen unmittelbarer Kontrolle nicht mehr erfüllt sind,<sup>1)</sup> neben funktionalen Elementen Verhaltenselemente (normative Orientierungen) enthalten muß, um das System Organisation zu erhalten, d. h. äußere Kontrolle ist durch innere Kontrolle zu ersetzen.

---

1) Vgl. Simon, H.A.: Decision Making and Administrative Organisation, in: Merton, R.K. et al. (Ed.): Reader in Bureaucracy, New York 1952, S. 185 ff.

Berufsrollen müssen sich also i. d. R. aus zwei Komponenten zusammensetzen:<sup>1)</sup>

- 1) aus technisch-funktionellen Umgangs- und Verfahrensregeln, die notwendig sind, um eine Arbeitsaufgabe zu erfüllen,
- 2) aus normativen Orientierungen, Normen und Werten, die aus institutionellen Gründen unabdingbar sind.

Zurückkommend auf die Frage, wie und in welchem Verhältnis diese Komponenten zueinander stehen, sind wir wieder auf den Hierarchiaspekt verwiesen. Man kann wohl mit Berechtigung sagen, daß mit zunehmender hierarchischer Höhe der Grad der normativen Orientierung immer wichtiger wird.

Dies ist aus 2 Aspekten abzuleiten:

1. Aus dem Aufbau von Organisationen
2. Aus der zunehmenden "Naturferne dispositiver Arbeit" (vgl. oben)

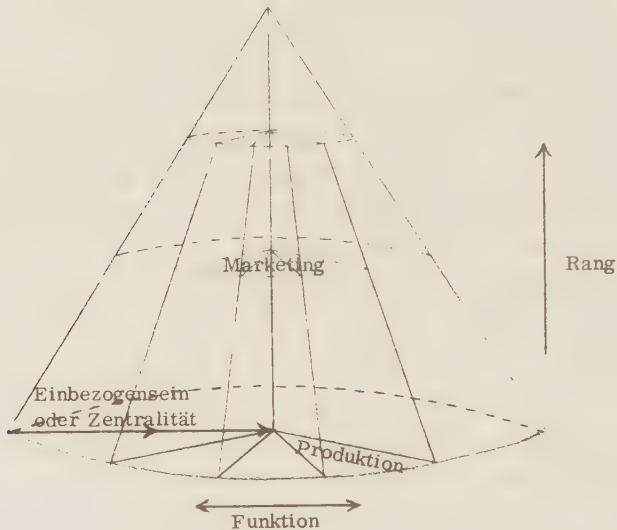
Zu 1) Organisationsstruktur ist im allgemeinen als Matrix (vgl. Abb. 1) zu verstehen, die aus einer Reihe von Einheiten besteht, die in einer bestimmten Weise angeordnet sind.<sup>2)</sup> In der Matrix sind prinzipiell 3 Richtungsänderungen möglich:

- a) vertikal, d. h. Veränderung in der Ranghöhe (Auf- bzw. Abstieg);
- b) radial, d. h. Einbezogenheit oder Zentralität (Neuling-Mitglied, Mitglied);
- c) kreisförmig, d. h. Wechsel der Funktion und/oder Abteilung (von Marketing zu Produktion).

Für Wirtschaftsorganisationen gilt also folgende idealtypische Vorstellung:

- 
- 1) Vgl. Dahrendorf, R.: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung, in: KZfSS, 8. Jg., 1956, S. 540 - 568.
  - 2) Vgl. dazu: Schein, E. H.: Individuum, Organisation und Karriere, in: Gruppendynamik, Forschung und Praxis, Heft 2/72, S. 139 ff.

Abb. 2: Dreidimensionales Modell einer Organisation<sup>1)</sup>



Den drei Richtungen entsprechend können nun auch drei Arten von Grenzen festgestellt werden. Es sind dies:

1. Ranggrenzen (Trennung von Hierarchieebenen)
2. Grenzen der Zentralität (Trennung nach Zugehörigkeit, z.B. Dauer, Zugang zu "Dienstgeheimnissen")
3. Funktionsgrenzen (Trennung der Aufgabenbereiche).

Schließlich können die Grenzen nach

- ihrer Häufigkeit,
- dem Grad der Durchlässigkeit,
- der Art der Filtereigenschaften unterschieden werden.

---

1) Vgl. Schein, E.H.: a.a.O., S. 141.

Unternehmungen können nun gemäß unseren Ausführungen als Institutionen bezeichnet werden, mit

- a) einer relativ großen Anzahl von Ranggrenzen, differenzierten Abgrenzungen der Zentralität und vielen Funktionsgrenzen,
- b) einem mittleren Grad von Durchlässigkeit in den drei Richtungen,
- c) und den Filtereigenschaften Seniorität, Verdienste, persönliche Eigentümlichkeiten, Befolgung von Werten und Normen, informelle Protektion; also wie oben angedeutet, weitgehend normative Orientierungen.

Einer der wichtigsten Filter ist die Vorhersage nach den bisherigen Leistungen der künftigen beruflichen Berufstätigkeit, also der Erfolg in prognostizierten Teilaufgaben. Infolgedessen sind die Anforderungen nach der Zentralität, welche hier aus dem angestrebten Funktionsbereich resultieren, teilweise funktionspezifisch und teilweise funktionsübergreifend. Die funktionsübergreifenden sind in der Regel spezifischer, weil sie meistens mit der spezifischen Leistungsfähigkeit des Individuums und nach Ausbildungskriterien etc., die bei Ranggrenzen kaum eine wesentliche Rolle spielen.

Das heißt mit anderen Worten, mit zunehmender hierarchischer Höhe der Position müssen Rang- und Zentralitätsgrenzen überwunden werden. Das bedeutet gemäß den bisherigen Thesen, daß für Berufsrollen in zunehmender Hierarchiehöhe tendenziell Verhaltenskomponenten bzw. extrafunktionelle Anforderungen von Bedeutung sind. Rang- und Zentralitätsgrenzen können bei Nichterfüllung dieser Anforderungen nicht übersprungen werden.

Dies ist für unseren Zusammenhang nun von grundlegender Bedeutung, da diese, in Berufsrollen festgelegten Verhaltenserwartungen im dispositiven Bereich genau dem Berufsfeld des Wirtschaftswissenschaftlers entsprechen. Zusammenfassend ist also festzuhalten: Berufsrollen in der Perspektive der Organisation beinhalten:

1. technisch-funktionelle Umgangs- und Verfahrensregeln, die notwendig sind, um eine Aufgabe zu erfüllen. Diese Regeln sind positionsabhängig. Wir verstehen im folgenden darunter

- Fachwissen
- physische und intellektuelle Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Erfüllung der Aufgaben an einem bestimmten Arbeitsplatz.

2. Eine weitere Art von Regeln, die Offe<sup>1)</sup> als regulative Normen bezeichnet, ist zwar für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe funktional, aber nicht auf einen bestimmten Arbeitsplatz beschränkt. Sie ist andererseits den normativen Orientierungen ähnlich, aber auch kaum von großer Bedeutung, um Rang und Zentralitätsgrenzen zu durchbrechen. Beispiele sind:

- Fleiß, Ausdauer, Pünktlichkeit etc.
- Sparsamkeit, Genauigkeit
- Kollegialität etc.

3. Regeln, die als bedeutender Faktor vorwiegend für den innerbetrieblichen Teilmarkt und die Positionen der "Führungskräfte" von Bedeutung sind. Hierunter werden Eigenschaften, Fähigkeiten und Normen subsumiert, die im folgenden als regulative Einstellungen bezeichnet werden.

Sie sind zwar nicht positionsgebunden, aber von zunehmender Wichtigkeit vor allem im Bereich des mittleren und oberen Managements<sup>2)</sup> und zeigen eine ähnliche Verlaufskurve, wie die der extrafunktionalen Normen.

Unter den Begriff "regulative Einstellungen" sind zu zählen:

- Ideenreichtum
- Initiative

---

1) Vgl. Offe, C.: a. a. O., S. 29 ff.

2) Vgl. Grunow, D.: Personalbeurteilung Empirische Untersuchungen von Personalbeurteilungssystemen in Wirtschaft und Verwaltung, Stuttgart 1976, S. 11 und S. 86.

- Reaktionsfähigkeit und Fähigkeiten der Improvisation
- Flexibilität
- Entscheidungsfähigkeit und -freudigkeit
- Belastbarkeit (psychisch und physisch)
- Arbeiten unter Zeitdruck
- ökonomisches Arbeiten, d.h. Zeit- und Materialaufwand müssen in einem günstigen Verhältnis zum Arbeitsergebnis stehen.

4. Interfunktionale Normen<sup>1)</sup> deren Bedeutung je nach dem Grad der Zentralität und der Höhe des Ranges variiert. Dazu gehören:

- Anerkennung der Ziele der Organisation,
- Befolgung von Werten und Normen der berufsständischen Kultur,
- Loyalität mit den Ansichten und Interessen Vorgesetzter,
- politische Einstellungen, die von den Machtzentren der Organisationen gebilligt werden,

Leistungsbewertung (wobei auch auf Konflikte der persönlichen Interessen unter die Interessen der Organisation Identifikation mit der jeweiligen Aufgabe,

- Vertretung institutioneller Interessen nach außen etc.,
- "Kontaktfähigkeit".

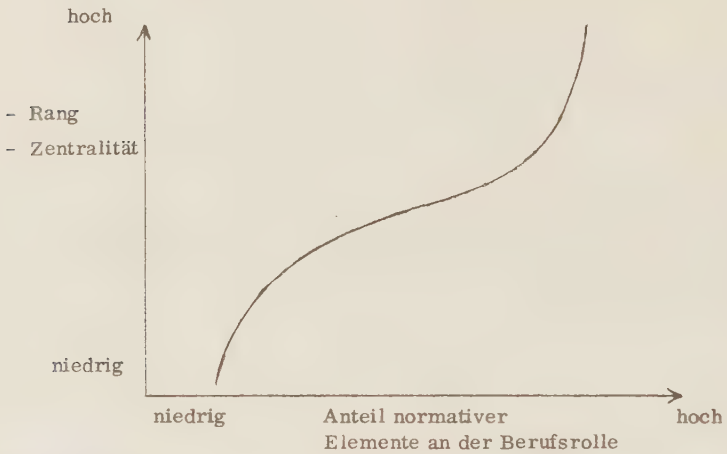
Während die Regeln (1) und (2) für alle Positionen - zwar mit verschiedenem Niveau - aber durchgängig gültig sind, werden die Regeln (3) und (4) mit der Positionshöhe zunehmend wichtiger, denn die Transformation von institutionell verankerten Zielen und Werten in die Machtzentren der Organisationen, die ja durch konkrete Personen repräsentiert werden, ist einfach notwendig, um z.B. die Definitionsmerkmale von Konsistenz und Konstanz zu erfüllen. Bei der festgestellten Autoritätsstruktur der Unternehmungen sind die Machtzentren eben die Unternehmensspitzen oder der sog. dispositive Bereich.

---

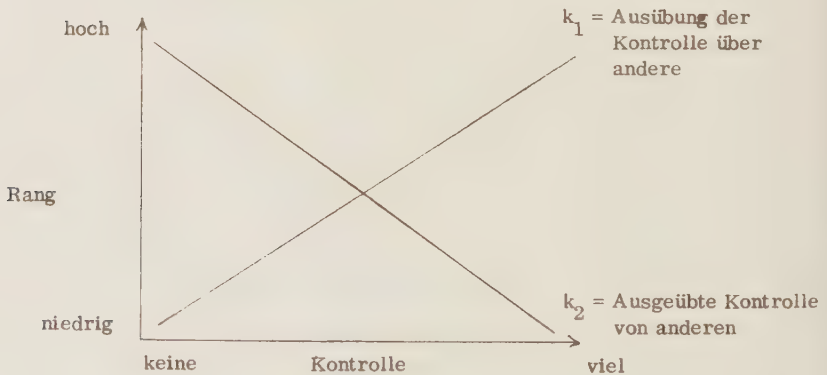
1) Vgl. Offe, C.: a.a.O., S. 31.



Eine graphische Darstellung soll die Zusammenhänge abschließend verdeutlichen:



Stellen wir dieser Graphik die Kontrollkurve gegenüber, so wird die Notwendigkeit dieses Zusammenhangs noch plausibler.



Die Kurve  $k_1$  bedeutet also: mit steigendem Rang nimmt die Kontrollmög-

lichkeit zu <sup>k<sub>2</sub></sup>, und der Grad der Kontrolle von anderen ab.<sup>1)</sup>

Falsch wäre es nun aber anzunehmen, daß die oben herausgearbeiteten Anforderungsbündel genau definiert und festgelegt sind (z. B. in Stellenbeschreibungen) und dies je sein können. Deshalb ist es auch schwierig, die nicht in technisch-funktionalen Verfahrensregeln implizierten Verhaltenskomponenten empirisch erfragbar zu machen und nachzuweisen.

Die Qualifikationen für bestimmte Anforderungsstrukturen sind also nicht rigides formalisiert. Der Formalisierungsgrad nimmt an, je mehr die Rolle im hierarchischen System komplexer ist. Je komplexer die Rolle, um so mehr ist formalisiert, je einfacher, um so mehr ist informell. Die formalisierten Rollen sind in der Regel durch schriftliche, explizite Handlungsanweisungen (Verfahrensanweisungen, Arbeitsanweisungen, etc.) festgelegt, während die informellen Rollen durch situationalen Kontext (z. B. die Hierarchie, die Situation) definiert werden können.

Es wird hier sehr deutlich, daß der integrative und der imperative Rollenbegriff diesen Zusammenhang nicht erfassen kann. Erst die Erweiterung im interpretativen Rollenkonzept kann diesen Sachverhalt auch analytisch greifbar machen. Falsch wäre es wiederum auch, diese Situationskomponente als Besonderes, abgelöst vom Allgemeinen, vom historischen Kontext, von Macht und Herrschaft zu sehen. Worauf es aber im folgenden ankommt, das ist, die prinzipielle Bedeutung beider Situationskomponenten, nämlich der offiziellen - meist in Verfahrensregeln festgelegten - Arbeitsanforderungen und die darüber hinausgehenden allgemeinen Handlungsanweisungen der Situationsbewältigung wenigstens versuchsweise darzustellen. Faßbar werden sie in den Anforderungen, wie z. B.

---

1) Vgl. Mayntz, R.: 1963, a. a. O., S. 101; Diese Darstellung erfüllt hier nur den Zweck der idealtypischen Darstellung des allgemeinen Analyse-zusammenhangs. Konkrete Betriebe werden in ihrer Motivations- und Kontrollstruktur meist nur annäherungsweise diesem Bild entsprechen.

- Flexibilität
- Initiative, Kreativität
- Fleiß, Einsatzbereitschaft
- Kontaktfähigkeit
- Loyalität

die allesamt Fähigkeiten und Vorschriften darstellen, sich in den jeweiligen Situationen angemessen zu verhalten.

Diese Tatsache belegt auch die im weiteren behauptete grundsätzliche Inkompatibilität zwischen Ausbildungsprozessen, die abgelöst von den Zielpositionen in speziellen Institutionen stattfinden, und den organisatorisch benötigten Qualifikationen, die eben in der abstrakt-analytischen Ausbildung nicht bereitgestellt werden können. Mehr Wissen und Kenntnisse - als Reformbestrebung - anzubieten, tangiert die eigentliche Lösung des Problems so überhaupt nicht.

Es stellt sich nun das Problem, daß dieser hier festgestellte Freiraum nicht unbeschränkt sein kann, wenn eine - notwendige - Einheitlichkeit der Institution gewährleistet werden soll. Einfach ausgedrückt: es ist nun die Frage zu beantworten, wer eigentlich die Kontrolleure kontrolliert. Dieser Frage soll anhand des Begriffes der Sozialisation nachgegangen werden. Verdeutlicht werden soll dadurch auch die behauptete Inkompatibilität von der Art der Produktion von Qualifikation im Bereich der Hochqualifizierten und der Qualifikationen zur Bewältigung der Situationen im Arbeitsprozeß. Beispiel hierfür soll die Ausbildung und Berufstätigkeit der Betriebswirte bilden.

## 223 Exkurs: Zum Begriff der Leistung

Wenn wir die hier zugrunde gelegten interaktionistischen Konzepte von Individuum und Organisation akzeptieren und beibehalten wollen, wird damit zugleich auch die individualistische, personalisierbare Ansicht zum Fließen kommen, gemäß der auf Legitimation von Delegation beruht, und entsprechend durch Theorie der eigenen und Leistung bestimmt.

Das ursprüngliche Problem der interaktionistischen Theorie, gesellschaftliche Konstellationen zu erklären, ist nur durch die Verfügung über gewisse Daten rechnen, kann wohl als Ausgangspunkt für die Bestimmung des Leistungsprinzips als gesellschaftliches Strukturelement angesehen werden. Das heißt, daß die Statusorganisation dann als rationalste und gerechteste angesehen werden könnte, wenn sie einen Ausgleich für subjektive Kosten und die Höhe der Wertprinzipien darstellt, bei persönlichem dem jeweiligen Individuum zu kompensiert. Außerdem sollte Leistung im weitesten Sinne die optimale Zurechnung und Verteilung des Produktionsfaktors Arbeit quasi automatisch gewährleistet. Leistung wäre also dann der gerechteste und rationalste Verteilungsmechanismus für gesellschaftliche Gratifikationen jeglicher Art, wenn es auch möglich wäre, eine Kategorie zu finden, die einheitlich und objektiv Leistung messen könnte. Außerdem müßten völlig unabhängige Instanzen zur Messung von Leistung zur Verfügung stehen.

Bisher ist es jedoch den sog. Arbeitswissenschaften noch nicht einmal gelungen, das Problem der Leistungsmessung für den Bereich der ausführenden Arbeit zu lösen. Um so weniger ist dies auf dem Feld der dispositiven Arbeit denkbar. Die Unmöglichkeit der Leistungsmessung ist nun aber kein technisches Problem, sondern - wie die kurze Beschreibung der Berufsrolle zeigte - ein prinzipielles. Es dürfte nämlich allenfalls möglich sein, tech-

---

1) Vgl. Offe, C.: a.a.O., S. 45 ff.

nisch-funktionale Rollenelemente unter Kosten- und Produktivitätsgesichtspunkten mensurabel zu machen, während sich die extrafunktionalen Rollenelemente einer unmittelbaren, operationalen Messung eben entziehen.<sup>1)</sup>

Da es aber notwendig ist, Gratifikationen zu legitimieren, muß ein anderes Kriterium zur Verfügung stehen. Dieses Kriterium ist in dem Begriff des Erfolges gegeben. Erfolg in wirtschaftlichen Organisationen heißt aber die Verwirklichung des Unternehmensziels der Gewinnerzielung. Gewinn bzw. Rentabilität ist operational bestimmbar (Buchhaltung, Bilanz, Kostenrechnung). Der Gewinn wird also zum Maßstab für Erfolg. Erfolg in diesem Sinne ist aber auf keinen Fall mit Leistung gleichzusetzen<sup>2)</sup>, da er letztlich auf einem Markt realisiert wird, der individuellen Einflüssen entzogen ist.

Ein weiterer, sehr interessanter Versuch, die Brüchigkeit des Leistungsprinzips nachzuweisen, setzt explizit auf der Makroebene an.<sup>3)</sup> Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Frage nach den Gründen für Entwicklung und Stagnation, Aufstieg und Niedergang von Gesellschaften, wirtschaftlicher Hochblüte und Zerfall. Versucht wird also die Erstellung einer allgemeinen soziologischen Entwicklungstheorie. Sie wird in ein System von Hypothesen gefaßt, deren wichtigste sind:

1. Die allgemeine statisch-komparative Hypothese: "In problematischer Lage stellt das Schichtungssystem ein Leistungssystem dar; d. h. Arbeitsrollen und ihre Belohnungen (Einkommen und Reichtum, Macht, Prestige) werden nach Leistungskriterien zugewiesen. In nichtproble-

---

1) Vgl. die insbesondere im dispositiven Bereich sehr problematischen Versuche der Gehaltsfindung, Stellenbeschreibung etc.

2) Vgl. Ichheiser, G.: Kritik des Erfolges, Leipzig 1930, S. 6 ff.

3) Vgl. Seibel, D.H.: Problemlage und Schichtungssystem, in: KZfSS, 27. Jg., 1975, S. 731 - 745.

matischer Lage stellt das Schichtungssystem ein Nichtleistungssystem dar, d.h. Rollen und Belohnungen werden nach Nichtleistungskriterien zugewiesen."<sup>1)</sup>

1. Der zweite für unser Problem zuträffige Hypothese ist die funktionspezifische strukturellekomparative Hypothese: "In den geschlossenen Gesellschaften (Vorstadium der Gesellschaft) wird die Differenzierung der Rollenzugewisung nach Leistungen in den immoderaten Perioden nach Nichtleistungskriterien."<sup>2)</sup>

Die zweite Hypothese ist funktionale, welche besagt, daß die Differenzierung der Rollenzugewisung in der geschlossenen Gesellschaft nach Leistungen in den immoderaten Perioden nach Nichtleistungskriterien erfolgt. Diese Hypothese ist funktional, weil sie die Differenzierung der Rollenzugewisung in der geschlossenen Gesellschaft nach Leistungen in den immoderaten Perioden nach Nichtleistungskriterien erklärt. Wenn die Problemlagen dann überwinden sind, wie Seibel es für die entwickelten Gesellschaften insgesamt annimmt, muß sich das Leistungssystem zum Nichtleistungssystem wandeln, da die Beibehaltung des Leistungssystems die jetzt vorfindbare Form der Gesellschaft gefährden würde.

Diese rein logische, deduktive Ableitung muß jetzt differenziert werden, um erklärungskräftig zu werden. Diese differenzierende Erklärung, der immanenten Tendenz aller Gesellschaften zur Nichtleistungsgesellschaften erfolgt über die "Interessenhypothese". "Die mit Rollen verbundenen Belohnungen führen bei den Rolleninhabern zu einem Interesse an der sie privilegierenden Schichtungsstruktur, insbesondere an der Entstehung und Erhaltung eines Nichtleistungssystems."<sup>3)</sup> Das Leistungssystem würde nämlich zu einer

---

1) Seibel, H.D.: 1975, a.a.O., S. 735.

2) Seibel, H.D.: 1975, a.a.O., S. 737.

3) Seibel, H.D.: 1975, a.a.O., S. 745.



permanenten Neubesetzung, Umwertung und Veränderung der mit positionalem Arrangement verbundenen Rollen führen. Da dies nicht im Interesse der jeweiligen Rolleninhaber ist, entwickelt sich jede Gesellschaft in relativ unproblematischen Lagen zum Nichtleistungssystem.

Insbesondere die Applikation der bereichsspezifischen statisch-komparativen Hypothese auf reale gesellschaftliche Phänomene (vgl. mangelnde Innovation in Hochkonjunkturen, dem Zusammenhang von Leistung und dem Phänomen der Beamtung, etc.) läßt die Plausibilität dieser Hypothese erkennen. Seibel überprüft sein Hypothesensystem mit Erfolg an der Entwicklung der Sowjetunion ab dem Jahr 1920.<sup>1)</sup> Es kann aber grundsätzlich für alle entwickelten Gesellschaften mit allen ihren Sektoren<sup>2)</sup> und Bereichen - insbesondere auch die westlichen Gesellschaften - als gültig angesehen werden. Dieses Hypothesensystem hat übrigens auch Parallelen zur Theorie des Lebenszyklus von Produkten und wirtschaftlichen Institutionen in der Marketingtheorie.

Dieser Exkurs erschien speziell deshalb notwendig, um die bisher oft unthematisierte, enge - hauptsächlich der Legitimation extrem hoher Belohnungen (materieller und immaterieller Art) und der Verfügungsgewalt im speziellen Unternehmen und der Gesellschaft dienende - Korrelation von Leistung und Berufsrolle für hierarchisch exponierte Positionen zu relativieren.

Unsere Hypothese demgegenüber ist, daß wesentliche Definitionsfaktoren von Berufsrollen im Bereich der sog. dispositiven Arbeit nur im Organisationszusammenhang zu erklären und zu verstehen sind (extrafunktionale Rollenelemente). Sie sind außerhalb der jeweiligen Organisationen und speziell in

---

1) Vgl. Seibel, H. D.: Problemlage und Schichtungssystem in der Sowjetunion, in: KZfSS, 28. Jg., 1976, S. 213 - 238.

2) Vgl. dazu auch die Dysfunktionalität der Überproduktion von Qualifikationen durch die Hochschulen für das derzeitige Gesellschaftssystem.

einem Prozeß abstrakt-analytischer Vermittlung kaum erlernbar und nicht mit dem Begriff "Leistung" zu erfassen.

#### 224 Die Rolle des Studenten - Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur Berufsrolle in wirtschaftlichen Kontexten

Die Absicht, die Rolle des Studenten zu beschreiben und mit der Berufsrolle zu vergleichen, setzt im Grunde voraus, daß die institutionellen Kontexte, denen die zu vergleichenden Teile entstammen, ihrerseits ähnliche Ziele bzw. Strukturen und Funktionen aufweisen. Diese Forderung trifft in unserem Fall aber nur bedingt zu, weil sich die Ziele der Organisationen "Universität" und "Betrieb" auch heute noch wesentlich voneinander unterscheiden. Während sich die Universität manifest den Maximen von Forschung und Lehre verpflichtet fühlt, liegt der Zweck von Betrieben in der Produktion von Gütern und Dienstleistungen. Dem abstrakten Output (Wissen, Einsichten, Reflexionsvermögen etc.) steht das konkrete Produkt gegenüber, das auf einem sich mehr oder minder selbst steuernden Markt verwertet werden muß. Ohne an dieser Stelle das "Wesen" der Universität differenzierter betrachten zu wollen, muß festgestellt werden, daß die Forschung gegenüber der Lehre, der heute mehr und mehr die Aufgabe der Produktion berufsrelevanter Qualifikationen<sup>1)</sup> zugemessen wird, an Bedeutung verloren hat. Die relative Gleichheit der Forschenden weicht also immer mehr der Relation "Lehrer" und "Schüler".

Diese Entwicklung hat im Verein mit der Tendenz zu bürokratisch verwalteten Massenuniversitäten dazu geführt, daß sich an den Universitäten immer deutlicher Formen der Strukturierung und Hierarchisierung durchge-

---

1) Vgl. dazu Offe, C.: Historische Aspekte der Funktion und Struktur der deutschen Universität, in: Teichler, U. (Hrsg.): Faktoren und Zielvorstellungen der Hochschulreform in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1970, S. 25 ff.

setzt haben, die denen öffentlicher und privater Verwaltungen ähneln.

Diese Behauptung kann durch die neuen Grundordnungen bzw. Rahmenrichtlinien für die Verfassung der Universitäten ohne weiteres belegt werden. Besonders deutlich wird dies z. B. durch den Grundordnungsentwurf der Universität München<sup>1)</sup>, der gemäß Art. 105 des Bayerischen Hochschulgesetzes im Mai 1976 vorgelegt wurde. Die Leitung der Universität durch Präsident und Präsidentenkollegium, Senat und Versammlung entspricht in ihrer Struktur ziemlich genau der Leitung einer Aktiengesellschaft mit Vorstand, Hauptversammlung und Aufsichtsrat.

Was die Mitbestimmung der in der Organisation beteiligten Mitglieder anbelangt, so ist zu sagen, daß die leitenden Mitglieder der Universität sogar eine größere Machtfülle und umfassendere Möglichkeiten haben, ihre Vorstellungen sowohl in der Verwaltungsstruktur als auch in der Definition von Forschung und Lehre durchzusetzen, als die leitenden Mitglieder in Aktiengesellschaften.<sup>2)</sup>

Obwohl nun nicht ohne weiteres behauptet werden kann, daß die hier ange deutete hierarchische Verankerung der Studentenrolle allein die im folgenden aufgezählten Konsequenzen bewirkt, trägt sie doch wesentlich bei

- a) zur außerordentlich großen Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden,
- b) zur sozialen Distanz zwischen Student und der zugehörigen Institution,
- c) zur motivationshemmenden Abhängigkeit von der Institution und ihren Vorschriften,

---

1) Vgl. dazu Ludwig-Maximilians-Universität München: Grundordnungsentwurf des Rektoratskollegiums, München 1976.

2) So ist für die Zusammensetzung des wesentlichsten Organs, des Senats, folgende Regelung vorgesehen: 12 Vertreter der Professoren, 5 Mitglieder des Präsidialkollegiums, 4 Vertreter der hauptberuflichen wissenschaftlichen Mitarbeiter, 4 Vertreter der Studenten, 2 Vertreter des nichtwissenschaftlichen Personals.

Die Diskrepanz mit der von der Bundesassistentenkonferenz geforderten Reform ist evident. Vgl. dazu BAK (Hrsg.): Kreuznacher Hochschul-konzept, Bonn 1968.

- d) zum Gefühl der Abhängigkeit von den i. d. R. mit fachlicher und disziplinarischer Kompetenz ausgestatteten ständigen Mitgliedern der Organisation (insbesondere den Professoren).

Hinzu kommt noch, daß die Ziele und Anforderungen des Studiums der studentischen Einflußnahme fast völlig entzogen sind. Wenn man weiterhin bedenkt, daß oft - wie noch nachzuweisen sein wird - weder die Zielformulierung noch die Operationalisierung der Ziele gelingt, wird klar, daß dies notwendig eine Monopolisierung und Privatisierung der Studienanforderungen bei den Lehrern zur Folge hat.

Vorläufig zusammenfassend muß festgestellt werden, daß dem Träger der Studentenrolle in ihrer hierarchischen Verankerung an der Universität jede Kompetenz fehlt, inhaltlich und formal auf seinen Arbeitsbereich einzuwirken. Der Student hat sich i. d. R. den vordefinierten Anforderungen anzupassen und sie zu reproduzieren. Wenn nun diese Rollenelemente mit den Berufsrollen in Unternehmungen verglichen werden, fällt sofort eine Ähnlichkeit mit der Rolle des (Hilfs-)Arbeiters auf.

Zwar wird diese Abhängigkeit und Fremdbestimmtheit der studentischen Arbeitsrolle von den Fachinteressen der Lernenden und der im Vergleich zu Industriebetrieben geringeren Arbeitsteilung gemildert, doch ist zu berücksichtigen, daß die Arbeit des Studenten im Gegensatz zu der des Berufstätigen mit keinem direkten gesellschaftlichen Nutzen verbunden ist. Ihre Bedeutung liegt in der Ausbildung des Studenten selbst. Der Wert der studentischen Arbeit wird so auch nicht in einem Tausch- oder Gebrauchswert meßbar, sondern durch Noten, Zertifikate etc. festgestellt.

Damit liegt die "eigentliche Belohnung", bzw. das angestrebte Ziel der Arbeit in der Zukunft und nicht im realen Tun.<sup>1)</sup> Dieser Tatbestand der aufgeschobenen Belohnung, der fehlenden Gestaltungsmöglichkeiten und Verantwortung und die dementsprechend aufgeschobene Notwendigkeit der Wahl der Zielposition, der relativen Wahlfreiheit, sich zusätzliche und neue Handlungsmöglichkeiten außerhalb der Arbeitsrolle zu erschließen, kann sehr prägnant mit dem Begriff "Moratorium" thematisiert werden.<sup>2)</sup>

Der Begriff Moratorium - ursprünglich definiert als Zahlungsaufschub für Schuldner - bezeichnet in der psychoanalytischen Theorie die Latenzphase eines Kindes zwischen dem Stadium der frühkindlichen Sexualität und der Pubertät. Ohne an dieser Stelle die Problematik der Ausweitung dieses Begriffes auf die Adoleszenz zu diskutieren<sup>3)</sup>, kann festgestellt werden, daß sich heutzutage das Kindsein, das Stadium des Jugendlichen etc. durch moratoriumsähnliche Freiräume mit eigener "Subkultur" auszeichnet.

Denn Kindheit, Jugend und Erwachsensein werden nicht mehr als prinzipiell gleichartige und nur im Komplexitätsgrad und Schwierigkeit unterschiedene kontinuierliche Entwicklung verstanden, sondern setzen sich in teilweise ausgeprägten Rollenmustern voneinander ab. Sie sind relativ isolierte Sphären mit eigenen Sozialisationsinhalten und -mustern. Kennzeichnend für diese Situation ist z. B. die Terminierung des Erwachsenseins auf einen festgesetzten Zeitpunkt und die damit zusammenhängende Tatsache der verschiedenen Verantwortlichkeit für abweichendes Verhalten in verschiedenen Lebensaltern (spezielle Jugendgerichtsbarkeit etc.). Für die jeweiligen Lebensalter bestehen also bestimmte, erkennbar gemachte Rechte und Verpflichtungen mit spezifischen Verantwortlichkeiten.

---

1) Die Konsequenzen für das Verhalten der Studenten werden im Kapitel 42 ausführlich beschrieben.

2) Vgl. Kohli, M.: a. a. O., S. 95 ff.

3) Vgl. Erikson, E. H.: Jugend und Krise, Stuttgart 1970.

Wendet man diese Strukturelemente auf die akademische Ausbildung an, so ergeben sich evidente Parallelen. Das studentische Dasein zeichnet sich nämlich u. a. auch gerade dadurch aus, daß gewisse Verantwortungen (Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit, Einwirkungsmöglichkeiten auf fachliche Anforderungen etc.) nicht oder noch nicht bestehen. Zwar haben die sogenannten "Studienreformen" der letzten Jahre, die vor allem aus dem Zwang entstanden sind, den Andrang auf die Hochschulen zu bewältigen, dazu geführt, daß gerade die Möglichkeit des unsanktionierten Probierhandelns (z. B. Fächerwechsel ohne Verlust des Stipendiums, Möglichkeit des Zweitstudiums, Studienunterbrechungen und -verlängerungen, unstrukturierter Studiengang) zunehmend eingeschränkt wird, doch bestehen zumindest für die zeitliche Gestaltung der Arbeit, die inhaltliche Ausrichtung der Arbeit, Freizeitaktivitäten etc. noch wesentliche Freiräume für den Studenten.

Es war und ist jedoch nicht so, daß der Schonraum Hochschule in keiner Weise auch Repressionsraum ist. Gerade die Situation des Studenten, der den spezifischen Anforderungen des Berufs noch nicht verpflichtet ist, kann auf mehreren Ebenen zwanghaften Charakter haben:

a) auf der individuellen Ebene

- Schwierigkeiten der Fixierung von in absehbarer Zeit einnehmbarer seinem Selbstverständnis entsprechenden Zielpositionen
- dadurch auch keine Möglichkeit antizipatorische Sozialisationsprozesse aktiv mitzugestalten
- Abhängigkeit vom Elternhaus
- geringer finanzieller Spielraum (Abhängigkeit von öffentlichen Geldern)
- Einschränkung gesellschaftlicher definierter Möglichkeiten der Selbstverwirklichung (Vorbehalte gegen Studentenehen etc.)

b) auf der kollektiven Ebene

- bestehende Tendenzen der Diskriminierung (Studenten sind faul, radikal, aggressiv etc.)
- Machtlosigkeit als Kollektiv seine Interessen durchzusetzen.



Der Aufschub des Erwachsenenlebens ist nun andererseits nicht total. Die Rechte und Pflichten sind in weiten Bereichen die eines Erwachsenen (z. B. aktives und passives Wahlrecht, Wehrpflicht etc.). Häufig wird deshalb ein Gefühl der Statusunsicherheit beim Studenten diagnostiziert, "weil er halb erwachsen ist, halb nicht erwachsen sein darf. Sie (die Situation, d. Verf.) ist, wie oft bemerkt wurde, in gewissem Sinne eine festgehaltene Kindersituation, trotz körperlicher Reife und einer gewissen Zumutung der Erwachsenheit"<sup>1)</sup>. Hitpass folgert, daß die Statusunsicherheit (Diskrepanz zwischen einer psycho-physischen Vollreife (Erwachsensein) und der fehlenden Berufsreife (Nicht-Erwachsensein)) durch ein Gefühl der Funktionsunsicherheit ("der Staat braucht uns")<sup>2)</sup> ersetzt worden ist, das jedoch durch die sog. "Akademikerschwemme" wohl beeinträchtigt werden wird.

Insgesamt kann so die Situation des Studenten zwar als moratoriumsähnlicher<sup>3)</sup> Zustand beschrieben werden, der einige Möglichkeiten des ungestraften Experimentierens und Probehandelns bietet und weitgehende Befreiung von den Zwängen und der Routine der beruflichen Praxis gewährleistet. Dieser "Freiheitsraum" müßte so theoretisch durch das Erproben neuer Handlungsmuster im persönlichen, politischen und kulturellen Bereich in seiner Anlage die Chance zur Emanzipation bieten können.

In der Praxis bietet sich aber insbesondere aus dem Hierarchiezusammenhang und den mangelnden Gestaltungsmöglichkeiten für Studieninhalte und Studienablauf die faktische Chance zur Emanzipation und Innovation kaum. Denn die Freiheit zum Experimentieren bleibt vor allem auf die Pläne für die Zukunft beschränkt und erstreckt sich nicht auf die aktuelle Auseinan-

---

1) Habermas, J. u. a.: Student und Politik, 2. Aufl., Neuwied 1967, S. 59.

2) Vgl. Hitpass, J.: Radikale Minderheit - schweigende Mehrheit, Osnabrück 1974, S. 121.

3) Vgl. zum Begriff: Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1966, S. 137.

dersetzung mit der Wirklichkeit. Ein Moratorium besteht somit nur in bezug auf die "Folgen des Handelns, nicht aber in bezug auf die Breite der Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten"<sup>1)</sup>.

Trotz signifikanter Unterschiede zwischen Natur- und sog. Geisteswissenschaften<sup>2)</sup>, erscheint es auch höchst fraglich, ob der Student sich des provisorischen Charakters seiner Rolle überhaupt bewußt ist. Dagegen spricht insbesondere die freiwillig akzeptierte Quasitotalität der Studentenrolle,<sup>3)</sup> die i. d. R. mangelnde Kenntnis beruflicher Situationen und Zusammenhänge und die nur durch Zwangsmaßnahmen<sup>4)</sup> abzubauen bereitete Bereitschaft zum Zweitstudium.

Wir haben nun, um die Anforderungen und Qualifikationen in großen Institutionen zu bestimmen, festgestellt, daß moderne, wirtschaftliche Großorganisationen aufgaben-diskontinuierliche Status-Organisationen sind, in denen sich skalare und funktionale Organisation nicht in Deckung befinden. Notwendigerweise müssen diese Organisationen in der Berufsrolle Äquivalente beinhalten, die imstande sind, äußere Kontrollen durch internalisierte Kontrollmechanismen zu ersetzen. Nur durch diese Äquivalente (Normative Orientierungen) kann sich die Organisation mit ihrer jeweiligen Zielorientierung erhalten.

Wenn wir nun in gleicher Weise versuchen die Organisation Universität und speziell die einzelnen Fachbereiche zu analysieren, müssen wir feststellen, daß die Status-Organisation eines Fachbereiches eher aufgaben-kontinuier-

---

1) Kohli, M.: a. a. O., S. 97.

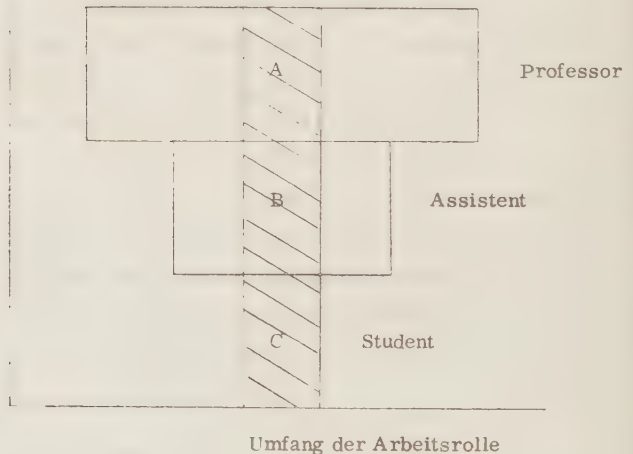
2) Vgl. Kohli, M.: a. a. O., S. 82 ff.

3) Vgl. dazu Ahrens, U.: Die Bedeutung des Hochschulstudiums für die Identitätsbildung, unveröffentl. Diplomarbeit, München 1976, insbes. S. 54 ff.

4) Vgl. z. B. die Weigerung der Studentenwerke, nach einem berufsqualifizierenden Abschluß Unterstützung durch das Bafög zu leisten.

lich ist. Im kontinuierlichen Typ der Status-Organisation nämlich "ist das Verhältnis der von oben nach unten übereinandergeordneten und jeweils nach unten anordnungsbefugten Positionen (A, B, C) so beschaffen, daß es einen breiten Bereich technischer Verfahrensregeln gibt, deren Erfüllung von allen Positionsinhabern (Pa, Pb, Pc) gleichermaßen gefordert wird. B unterscheidet sich von C lediglich durch ein Mehr an technischer Regelbeherrschung, durch ein höheres Maß an Leistungskönnen, Leistungswissen und Erfahrung. Die von Pc geforderten Regeln gehen also vollständig oder nahezu vollständig in die Rollendefinition von Pb ein."<sup>1)</sup> Genau dieser Sachverhalt ist - vergrößernd zugeordnet - für die Rollendefinitionen von Student, Assistent und Professor auch in den modernen Ausbildungssystemen vorherrschend. Dies kann idealtypisch folgendermaßen dargestellt werden:

Status in der  
Hierarchie



1) Offe, C.: a.a.O., S. 23.

Einfach ausgedrückt heißt das, daß in der jeweils hierarchisch höheren Position z.B. der des Professors verlangt wird, daß der Positionsinhaber ein Mehr an Leistungswissen etc. besitzt als der Inhaber niedriger Positionen, aber dieses Leistungswissen selbst ausschließlich beherrscht, während die Rolle- und Anforderungsstrukturen in modernen Großbetrieben, z.B. in der Verwaltung etc., die Anforderungsstrukturen in niedrigen und hohen Positionen oft gänzlich andere sind. So haben also die Anforderungen an hierarchisch niedrigeren Rollen oft gegenüber denen in höheren Positionen verselbständigt und professionalisiert. Dieser Sachverhalt muß eben im Zusammenhang mit der wesentlich geringeren Arbeitsleistung und Leistungsanforderungen in Fachbereichen der Universitäten gegenüber Unternehmen gesehen werden. Während die Leistungsbefugnis von Führungskräften in der Industrie sich über eine außerordentlich große Vielfalt von Rollen erstreckt, deren Anforderungsstrukturen für die Führungskraft im einzelnen überhaupt nicht mehr einsichtig sind, wird von der Führungskraft in der Universität meist selbstverständlich verlangt, daß er den Anforderungsstrukturen der ihm zugeordneten Positionen beherrscht,<sup>1)</sup> was sich doch andererseits in der täglichen Praxis oft als nicht möglich erweist.

Daraus folgt nun, daß im Hinblick auf die Arbeits- bzw. Berufsrolle die zur gemeinsamen Zielerreichung notwendigen extrafunktionalen Bestandteile der Berufsrollen in großen Betrieben für die formale Rollendefinition der Studenten nicht erforderlich sind. Insbesondere auch deshalb, weil - wie schon angedeutet - die Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich grundsätzlicher Veränderungen der Organisation Universität für Studenten gänzlich fehlen.

Da also von Karriere bzw. Aufstieg des Studenten im Sinne des Näherkom-

---

1) Dies gilt aber nur für die jeweiligen Fachkompetenzen, vergleichbar mit dem Organisationsprinzip des Mehrliniensystems, vgl. Chmelik, G.; Kappler, E.: Konstitutive Entscheidungen, in: Heinen, E.: 1972, a.a.O., S. 168 f.

mens an die Machtzentren (Überspringen von Rang- und Zentralitätsgrenzen<sup>1)</sup>) nicht gesprochen werden kann, muß angenommen werden, daß gerade die Komponenten, die nicht funktional im Sinne einer in Zielen (Studien bzw. Prüfungsordnung) definierten Anforderungsstruktur sind, auch für die Rollendefinition des Studenten kaum von Belang sein werden. Vom Studenten werden im Ausbildungszusammenhang also weitgehend nur Funktionsgrenzen innerhalb der Institution Universität überschritten und nur in ganz begrenztem Umfang Grenzen der Zentralität. Das heißt also, daß die Studentenrolle in formaler Hinsicht nur technisch-funktionale Umgangs- und Verfahrensregeln und teilweise auch regulative Normen umfaßt.<sup>2)</sup> Dies ist nicht zuletzt aus der relativ kurzfristigen Orientierung einer "self-liquidating-role" zu erklären und dem Faktum, daß die längerfristig angestrebten Berufsziele i. d. R. außerhalb der Universität liegen.

Erwähnenswert erscheint nochmals auch noch der meist unterschiedliche Grad der Arbeitsteilung in Studium und Beruf. "Wenn und insoweit die Arbeit des Studenten Selbstausbildung ist, gibt es keine Arbeitsteilung, die ihn - im Hinblick auf ein außerhalb der Arbeit liegendes gemeinsames Produkt - zwingen könnte, mit anderen zusammenarbeiten, bzw. ihn von der Mitarbeit anderer Kollegen abhängig machte."<sup>3)</sup> Zwar wird Gruppenarbeit auch an der Universität vermehrt angestrebt, doch bleibt diese Absicht so lange fiktiv, solange die Prüfungsleistungen individuell zurechenbar sein müssen und einzeln zu erbringen sind.

Die zeitliche Terminierung von Prüfungen bringt auch eine Komprimierung der Bedeutungen dieser Ausnahmesituationen mit sich. Da - wie oben schon angedeutet - der Wert der Arbeit des Studenten hauptsächlich in Noten und

---

1) Vgl. Schein, E. H.: a. a. O., S. 141.

2) Vgl. dazu Abschnitt 213 dieser Arbeit.

3) Huber, L.: 1975, a. a. O., S. 135.

Zertifikaten gemessen wird, ist die i. d. R. installierte Abschlußprüfung (Examen) ein Meßinstrument zur Beurteilung der Arbeit von mehreren Jahren. Die Bedeutung für das Selbstverständnis des Studenten und für seine Zukunftsperspektiven ist schwer zu überschätzen. Die Diskontinuität von Belastungen in der Studentenrolle ist i. d. R. ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zu Arbeitsrollen.

Zusammenfassend ist also folgendes zu sagen:

1. Die Struktur der Universität impliziert für den Studenten eine ähnliche Anforderungsstruktur wie die der im Betrieb hierarchisch sehr tief angesiedelte Rolle des Arbeiters, mit den fast gänzlich fehlenden Einwirkungsmöglichkeiten auf die sie betreffenden Rollenanforderungen. In unserem Schema entspricht dies dem Verlauf des Pfeiles (b).
2. Die Studentenrolle kennt i. d. R. keinen Aufstieg, keine Karriere im Sinne von Positionswechsel (vertikal) in der Institution Universität.
3. Die Studentenrolle bezieht ihren Sinn aus der Definition als antizipatorischer Prozeß, als Vorbereitung auf die Berufsrolle (kein Nutzen in sich selbst).
4. Die Studentenrolle ist eine "self-liquidating-role".
5. In der Regel umfaßt das Anforderungsspektrum aus formaler Sicht nur technisch-funktionale Umgangs- und Verfahrensregeln und regulative Normen.
6. Die Studentenrolle ist aber dennoch nicht eindeutig fixiert, sowohl in den Anforderungsinhalten (Studien- bzw. Prüfungsordnung) als auch in entsprechenden Verhaltensvorschriften.
7. Relativ geringe Arbeitsteilung
8. Diskontinuität von Belastung
9. Studentenrolle zugleich als "Schonraum" und "Repressionsraum".

Es gibt nun aber weitere Aspekte der Studentenrolle, die mit den oben angeführten Rollensegmenten im Widerspruch stehen. Denn es müßte eigentlich



angenommen werden, daß aus den oben angeführten Definitionsmerkmalen z.T. gute Voraussetzungen für eine wie auch immer geartete Distanz von der Studentenrolle geschaffen wären. Insbesondere aus den Merkmalen 2 (kein Aufstieg); 4 (self-liquidating-role); 5 (formale Anforderungen) und 6 (nur in Grundrissen festgelegte Verhaltensanforderungen) kann diese abgeleitet werden. Denn gerade die nicht exakt definierten Verhaltensanforderungen ('akademische Freiheit') gewähren weitaus mehr eigenständige Dispositionsräume als im Regelfall abhängiger Arbeit. Zu denken ist in diesem Zusammenhang an die immer noch gegebene Verfügbarkeit über die (Arbeits)zeit, die langen Ferien, die selbständige Einteilung der Arbeit, die zeitliche und inhaltliche Gestaltung der Arbeit etc. Auch bestehen im Studium nicht so rigide Erledigungs- und Entscheidungszwänge wie im Berufsleben.

Trotzdem wird in entsprechenden Analysen immer wieder betont, daß die Studentenrolle quasi total sei. Zum einen ist die Gruppe der Studenten im Gegensatz zu den Berufstätigen durch eine weitaus größere Homogenität gekennzeichnet. Zu denken ist hierbei vor allem an Herkunft, Alter, ähnliche Lebensbedingungen, die familiäre Situation, die Arbeitsaufgabe und -perspektive<sup>1)</sup> und die relativ geringe Statusdifferenzierung.

Zum anderen sind die Kontakte der Studenten i. d. R. Binnenkontakte (Mensa, Studentenheime, freiwillige Vereinigungen, bevorzugte Lokale etc.), die sich aus dem Arbeitszusammenhang konstituieren (Vorbereitungen auf Prüfungen, Bekanntschaften aus Übungen und Seminaren etc.). Trotz der unübersehbaren Tendenzen der Vereinzelung an den Massenuniversitäten kann sicherlich immer noch von einer studentischen Subkultur<sup>2)</sup> mit einem relativ ausgeprägten Wertsystem gesprochen werden, das sich aber mit nahendem

- 
- 1) Vgl. Allerbeck, K.R.: Eine sozialstrukturelle Erklärung von Studentenbewegungen in hochindustrialisierten Industriegesellschaften, in: Allerbeck, K.R., Rosenmayr, L.: Aufstände der Jugend, München 1971, S.185.
  - 2) Vgl. Allerbeck, K.R.: Soziologie radikaler Studentenbewegungen, München 1971, S. 185.

Austritt aus der Universität wieder aufzulösen scheint.<sup>1)</sup> Weiter kann man die nur durch administrative Maßnahmen <sup>zu</sup>bremsende Bereitschaft zum Zweitstudium und die mangelnde Information über die Berufspraxis<sup>2)</sup> auch als Indiz der weitgehenden Integration ins studentische Dasein ansehen, was ein nur mangelndes Bewußtsein von der studentischen Lebenslage als "self-liquidating-role" signalisiert.

Schließlich muß die für Träger totaler Rollen typische Ansicht einer "negativen Bezugsgruppe" erwähnt werden, die entweder als minderwertig beurteilt wird oder von der man annimmt, daß sie von der in-group (in unserem Falle Studenten) eine besonders schlechte Meinung habe (negativer Heterostereotyp).<sup>3)</sup> So ist der Student zwar nicht Mitglied einer totalen Institution, in der er Rolle gewinnt insbesondere außerhalb seiner Lernarbeit quasi-total. Das bedeutet: In seinem sozialen Umgang, seinem Familienleben, im Freizeit- und Konsumverhalten, in seiner politischen Aktivität und noch bei Arbeit in anderen Bereichen (Werkstudent) gibt es die Fülle von Angeboten und Erwartungen, daß er sich als Student verhält und fühlt: eine angesichts der am ihm herum und später üblichen Rollenkombination atypische Situation ..., eine besondere Ausprägung von Subkultur."<sup>4)</sup>

Die Behauptung, daß die "später übliche Rollenkombination" im Berufsleben einen ganz anderen Charakter habe, muß angesichts der empirischen Daten über die Rolle des Managers (vgl. insbes. P 522 und 523 dieser Arbeit) bezweifelt werden. Es scheint dagegen aber vielmehr so zu sein, daß die Forderung nach Loyalität und Anpassung nicht in dem Maß in der formal

---

1) Vgl. Cloetta, B.: Einstellungsveränderungen durch die Hochschule, Stuttgart 1975, S. 45 ff.

2) Vgl. P. 423 dieser Arbeit.

3) Vgl. Hitpass, J.: 1974, a.a.O., S. 122 ff.

4) Huber, L.: a.a.O., S. 135.

definierten Studentenrolle impliziert ist, wie in Berufsrollen. Wir müssen nach unseren Daten annehmen, daß der Teil der Berufsrolle, den wir als "extrafunktionale Normen" bezeichnet haben, in der Studentenrolle in Bezügen gefordert werden, die nicht direkt mit der Lernarbeit verknüpft sind, während diese Verhaltensvorschriften notwendige Bestandteile von Berufsrollen sind. Diesen Gedanken gilt es festzuhalten.

Wichtig erscheint auch noch, daß die Hochschule sich nach wie vor an einem Anspruch von Wissenschaftlichkeit orientiert. Diese Anforderungsstrukturen mögen für technisch-experimentelle Regeln in Universität und Wirtschaft die gleichen sein,<sup>1)</sup> doch für die Rolle des Studenten der Betriebswirtschaftslehre und des leitenden Angestellten ist der Faktor Wissenschaftlichkeit kaum von gleich hoher Bedeutung, da der Zusammenhang von Analyse und Anwendung durchbrochen wird. Der Analysebereich bleibt im Bereich der Betriebswirtschaftslehre weitgehend auf Universität (und professionelle Forschungsinstitute), der Anwendungsbereich weitgehend auf die Praxis beschränkt. Demzufolge ist die Ausbildung in der Universität durch abstrakt-analytische Prozesse gekennzeichnet; die Arbeitsprozesse aber unter den gegebenen Zielvorstellungen des Betriebes sind planender und führender, pragmatischer und reaktiver Art.

Dieser banale Zusammenhang wird in den Vorschlägen zur Reform des Studienganges im Hinblick auf mehr Praxisnähe beharrlich ignoriert, denn diese Reformen beschränken sich meist auf die Installierung eines weiteren Fachgebietes, ohne zu berücksichtigen, daß die Unterschiede und Inkompatibilitäten wohl nicht so sehr im Wissen liegen, sondern in den vollkommen unterschiedlichen situativen Kontexten der Studentenrolle und der Rolle des in dementsprechenden Berufsfeldern tätigen Absolventen. Der prinzipielle

---

1) Vgl. hierzu das Problem der Forschung im technischen Bereich in großen Wirtschaftsunternehmen und in Instituten der technischen Universitäten.

Unterschied liegt in den sozialen Bezügen, die beide Rollen implizieren (vgl. S. 76 ). Dieser Gedankengang, der bei Lüscher<sup>1)</sup> nicht ausdrücklich thematisiert wird, geht als Konstituens in die Paradigmata von Schule und Lehre ein (vgl. Abschnitt 322 dieser Arbeit).

Als nächstes muß nun geklärt werden, wie sich das Individuum den Verhaltensvorschriften unterwirft, die als Berufsschritte bezeichnet wurden, d. h. im folgenden ist der Prozeß der beruflichen Sozialisation darzustellen.

---

1) Vgl. Lüscher, K.: 1968, a.a.O., S. 41 ff.

Tab. 1: Schematische Übersicht zu den Unterschieden und Ähnlichkeiten von Studenten- und Berufsrolle

|          | Studentenrolle                                                                                                                                                                                                                                                                  | Berufsrolle                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Faktor 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeitnehmerrolle</li> <li>- wenig Verantwortung für die Organisation</li> <li>- kein Aufstieg in der Organisation</li> <li>- noch Experimente, Probehandeln</li> </ul>                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rolle des leitenden Angestellten (Arbeitgeberrolle)</li> <li>- Verantwortung für die Organisation</li> <li>- aufstiegsorientiert</li> <li>- kein Probehandeln erlaubt</li> </ul>                                                                                                                                                            |
| Faktor 2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- antizipatorisch, auf die zukünftige Rolle orientiert</li> <li>- von der Organisation gefordert: technisch-funktionale Rollenanforderungen und z.T. regulative Normen</li> <li>- Rollenanforderungen nicht eindeutig fixiert</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Berufsrolle als "Endzustand"</li> <li>- von der Organisation gefordert: <ul style="list-style-type: none"> <li>- technisch funktionale Rollenanforderungen</li> <li>- regulative Normen</li> <li>- regulative Einstellungen</li> <li>- extrafunktionale Normen</li> </ul> </li> <li>- Rollenanforderungen z.T. eindeutig fixiert</li> </ul> |
| Faktor 3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- relativ geringe Arbeitsteilung</li> <li>- Anforderungen diskontinuierlich</li> </ul>                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- starke Arbeitsteilung</li> <li>- Anforderungen kontinuierlich</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Faktor 4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rollenanforderungen abstrakt-analytisch</li> </ul>                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rollenanforderungen praktisch, konkret</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|          | trotzdem:                                                                                                                                                                                                                                                                       | gefordert:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- fehlende Distanz zur eigenen Rolle (Identifikation mit der Rolle als Student)</li> </ul>                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- keine Distanz zur eigenen Rolle (Identifikation mit der Berufsrolle)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                             |

### 3 DIE ANEIGNUNG VON BERUFSROLLEN - DER PROZESS DER BERUFLICHEN SOZIALISATION

Den Begriff "Sozialisation" - in letzter Zeit fast beliebig verwendet<sup>1)</sup> - von Begriffen wie "Lernen"<sup>2)</sup>, "Erziehung", "Entwicklung", "Vergesellschaftung", "Individuation" etc. abzugrenzen, ist problematisch. Am plausibelsten scheint der Vorschlag Hurrelmanns<sup>3)</sup> zu sein, ihn als Oberbegriff zu verstehen. Eine eigenständige theoretische Erklärungskraft gewinnt er aber erst, "wenn er in inhaltlich ausgeführte, theoretische Paradigmen miteinbezogen wird"<sup>4)</sup>. Ein derartiges Paradigma ist in unserem Zusammenhang das erweiterte Rollenkonzept.

Dieser Ausgangspunkt macht es dann möglich, das Verhältnis zu dem im vorliegenden Problemfeld grundlegenden Begriff der Qualifikation festzulegen. In Übereinstimmung mit dem Zentrum I Bildungsforschung Konstanz<sup>5)</sup> wird Qualifikation zunächst auf die Ausformung der Struktur des Arbeitsvermögens bezogen und ist so ein Unterbegriff des allgemeinen Sozialisationsbegriffs.

Im Unterschied zur Definition durch das Zentrum werden im folgenden auch normative Orientierungen, d.h. regulative Einstellungen und extrafunktionale

- 
- 1) Vgl. Hurrelmann, K.: Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf, in: Hurrelmann, K.: Sozialisation und Lebenslauf, Reinbek bei Hamburg 1976, S. 15 f.
  - 2) Vgl. z.B. dazu die Einordnung des Terminus "Lernen" als Oberbegriff zu Sozialisation bei Frey, H. P.: Theorie der Sozialisation, Stuttgart 1974, S. 29, und als Unterbegriff bei Hurrelmann, K.: a.a.O., S. 15 ff.
  - 3) Vgl. Hurrelmann, K.: a.a.O., S. 16.
  - 4) Hurrelmann, K.: a.a.O., S. 16.
  - 5) Zentrum I Bildungsforschung Konstanz: Sozialisation in Bildungsinstitutionen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Jg., Heft 6, 1973, S. 849 - 855.



le Normen<sup>1)</sup> unter dem Qualifikationsbegriff subsumiert<sup>2)</sup>, da unsere Ausführungen plausibel machten, daß sie notwendiger Bestandteil von Arbeitsrollen im Bereich hochqualifizierter Arbeit sind.

Berufliche Sozialisation wird weiterhin als Teil des lebenslangen Sozialisationsprozesses begriffen. Im Unterschied zu anderen allgemeinen Sozialisationsprozessen wird sie aber erst im Berufswahlprozeß bestimmbar. Der Konkretisierungsgrad ist hier allerdings noch so gering, daß man diesen Wahlprozeß als Vorbereitungsphase zum Prozeß der antizipatorischen Berufssozialisation in Ausbildungsinstitutionen bezeichnen kann. Notwendig ist die Einbeziehung der Berufswahl in die Analyse beruflicher Sozialisation aber deshalb, weil sie durch ihre Selektionsfunktion grundlegend die Population der Auszubildenden, insbesondere im Bereich der Hochschulausbildung, determiniert. Sie muß grundsätzlich in beruflichen Sozialisationsprozessen mitberücksichtigt werden, um die Frage zu beantworten, ob Ausbildung überhaupt "sozialisiert" oder nur den begonnenen Selektionsprozeß weiterführt bzw. nicht beabsichtigte Mechanismen impliziert.

Das Sozialisationsgeschehen ist aufbauend auf diesem Gedanken unter drei Gesichtspunkten zu betrachten:<sup>3)</sup>

1. den Sozialisationsbedingungen
2. den Sozialisationsprozessen
3. den Sozialisationsergebnissen.

Im folgenden soll versucht werden, dieses pauschale Konzept auszufüllen.

---

1) Vgl. dazu Punkt 222 dieser Arbeit.

2) Vgl. Bargel, T.: Überlegungen zur Bestimmung von Sozialisation (und dem Verhältnis zu Qualifikation) - Eine Problemskizze, die Fragen aufwirft, in: Bargel, T. u.a.: Sozialisation in der Hochschule, Blickpunkt Hochschuldidaktik 37, Hamburg 1975, S. 77 ff.

3) Vgl. Bargel, T.: a.a.O., S. 82.

Beispielhaft wird ein Prozeß beruflicher Sozialisation nachvollzogen, nämlich die Berufswahl, Berufsausbildung und Berufstätigkeit von Diplom-Kaufleuten. Sozialisationsbedingungen sind hier die Kontexte der Hochschulausbildung und der Berufstätigkeit in wirtschaftlichen Organisationen. Der Sozialisationsprozeß mit seinen Konsequenzen vor allem für die beteiligten Individuen stellt die Übernahme der Berufsrollen dar.

Zuvor ist jedoch noch zu klären, durch welche Begriffe diese Prozesse der Erwachsenensozialisation angemessen charakterisiert werden können.

### 31 Zum Begriff der Erwachsenensozialisation

Der Begriff der Sozialisation wird in den Sozialwissenschaften heute vieldeutig verwendet<sup>1)</sup> und immer neu definiert<sup>2)</sup>. Zusammenfassend kann Sozialisation als Prozeß der Vergesellschaftung menschlicher Natur verstanden werden, quasi als zweite soziokulturelle Geburt. In diesem Prozeß der "Persönlichkeitsentwicklung in dialektischer Beziehung mit der gesellschaftlich vermittelten Umwelt"<sup>3)</sup>, in der ständigen Auseinandersetzung mit den sozialen und materiellen Gegebenheiten lernt das Individuum gesellschaftliche Werte und Normen zu verinnerlichen und sie mit eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen zu koordinieren.

Die Entwicklung des Menschen zu einem handlungsfähigen Subjekt kann idealtypisch als Stufenprozeß<sup>4)</sup> bezeichnet werden, in dem die Ausbildung des In-

---

1) Vgl. Hurrelmann, K.: a.a.O., S. 15 f.; Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung, Beiträge zu einem Konzept, 3 Bände, Stuttgart 1973 und 1975; Wurzbacher, G.: Sozialisation und Personalisation, Beiträge zum Begriff und Theorie der Sozialisation, 3. Aufl., Stuttgart 1974.

2) Vgl. Frey, H.-P.: a.a.O., S. 144.

3) Hurrelmann, K.: a.a.O., S. 16.

4) Vgl. Habermas, J.: 1973, a.a.O., S. 130; Strauss, A.: Spiegel und Masken, Frankfurt 1974, S. 95 ff.

dividuums als kognitive, motivationale und affektive Ausdifferenzierung der Persönlichkeit mit intendierter Ausweitung zu Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit zu verstehen ist. Ohne die Tatsache der psychischen Reproduktion der Außenwelt im Individuum und der sozialen Überformung der biologischen und psychischen Grundausstattung wegzudiskutieren, kann gesagt werden, daß diese Integrationsprozesse nicht nur passive Anpassung an vorgeformte Normen, Positionen und Rollen<sup>1)</sup>, sondern auch aktive und selektive Übernahme vorhandener Wertorientierungen, Verhaltensanforderungen und in Ausnahmefällen sogar Neuproduktion von Verhaltensweisen darstellen.

Wenn wir Sozialisation mit unserem Rollenkonzept verbinden, dann besteht Sozialisation nicht nur in den Prozessen, "durch die der menschliche Organismus in der Vielfältigkeit sozio-kultureller Lernprozesse seine Ungerichtetheit abstreift und seine Identität als handlungsfähige Person in einem System sozialer Rollen gewinnt."<sup>2)</sup> Sozialisation ist also nicht nur als "ein Vorgang der Integration natürlicher Substrate in bestehende Rollensysteme"<sup>3)</sup> zu verstehen, sondern auch in Abhängigkeit vom jeweiligen sozialen Kontext, als mehr oder minder ausgeprägte aktive Aneignung und Ausgestaltung gesellschaftlich vorfindbarer Rollenanforderungen.<sup>4)</sup> Der Grad der Verfügbarkeit ist jedoch unterschiedlich je nach Totalitätsanspruch der Institution und der Vordefiniertheit der Situation. Diese Variablen sind wiederum korreliert mit dem Zeitpunkt, in dem die Rollenanforderungen an das Individuum heran-

---

1) Anzumerken ist, daß diese Annahme unter dem Theoriehintergrund des Interaktionismus zustande kommt (vgl. interpretatives Rollenkonzept), während bei Parsons z. B. die Identität von Rollenanforderungen und individuellen Bedürfnissen ja vorausgesetzt wird. Vgl. dazu auch Habermas, J.: 1973, a. a. O., S. 118 ff.

2) Gottschalch, W. u. a.: Sozialisationsforschung, Frankfurt 1971, S. 45.

3) Habermas, J.: 1973, a. a. O., S. 118.

4) Vgl. dazu u. a. Krappmann, L.: Rollenkonzepte, a. a. O., S. 169; Habermas, J.: 1973, a. a. O., S. 127 ff.

getragen werden und der jeweiligen Schicht- bzw. Klassenbezogenheit des Sozialisators und des Sozialisanden (Machtaspekt).

Es ist also, um Sozialisationsprozesse zu beschreiben, gleichzeitig zu unterscheiden:

- a) unter dem Zeitaspekt zwischen:
  - dem Stadium der Primärsozialisation, in dem das Neugeborene die Handlungsfähigkeit eines Subjekts überhaupt erwirbt,
  - dem Stadium der sekundären Sozialisation, in dem das prinzipiell schon handlungsfähige Subjekt neue Rollen hinzulernt,
- b) unter dem Aspekt der Vordefiniertheit zwischen:
  - Interaktionsnormen,
  - Herrschaftsnormen,
  - kulturellen Normen,
- c) unter dem Totalitätsanspruch zwischen:
  - Gestaltungsnormen,
  - Qualitätsnormen,
  - Vollzugsnormen.

Durch diese drei Dimensionen (Zeit, Vordefiniertheit und Totalitätsanspruch) wird es möglich, eine Beschreibung und Analyse von speziellen Sozialisationskontexten vorzunehmen, d.h. die beiden folgenden Aspekte zu behandeln:

1. Welche Institutionen sind in der Gesellschaft zur Sozialisation ihrer Mitglieder vorhanden, wie sind sie strukturiert, zeitlich angeordnet; was soll vermittelt werden; welche Inhalte werden vermittelt; wer definiert diese Anforderungen in der Gesellschaft bzw. Institution etc. ?
2. Wie werden die Sozialisationsinhalte gelernt; welche Auswirkungen haben sie auf das Verhalten der Individuen; sind die Inhalte und Formen beeinflussbar; ist Identitätsbildung möglich etc. ?

Diese Fragestellungen, im Prinzip unendlich ausweitbar, verdeutlichen den Gesamtrahmen des uns interessierenden speziellen Problems. Es ist, wie schon angedeutet, im Stadium der sekundären Sozialisation angesiedelt. Im folgenden ist zu klären, wie dieses Stadium formal und inhaltlich beschrieben werden kann.

Einer der wichtigsten Versuche, Erwachsenensozialisation begrifflich abzugrenzen, ist - trotz seiner unbestreitbaren Mängel - der Aufsatz von Brim<sup>1)</sup>. Um die Prozesse der Primärsozialisation von der sekundären Sozialisation zu unterscheiden, stellt Brim<sup>2)</sup> inhaltliche Veränderungen der Sozialisationsprozesse im Zeitablauf fest. Sie können durch folgende Entwicklungen beschrieben werden:

- a) Vom Erwerb neuen Materials zur Synthese des alten,
- b) von idealistischer zu realistischer Betrachtungsweise,
- c) vom bloßen Lernen von Erwartungshaltungen zum Lernen der Bewältigung widerstreitender Erwartungen,
- d) von der Beschäftigung mit generellen Forderungen der Gesellschaft zur Beschäftigung mit rollen-spezifischen Erwartungen,
- e) ein Wechsel von "Ich-Mich"-Persönlichkeitskomponenten zu anderen Komponenten.

Die wohl wichtigste Veränderung nach Brim ist jedoch "der inhaltliche Wandel von einer Beschäftigung mit Werten und Motiven zu einer solchen mit offenbarem Verhalten"<sup>3)</sup>. Er geht hierbei davon aus, daß der Mensch wissen muß, was von ihm (verhaltens- und wertmäßig) erwartet wird (Kenntnisse), bevor er überhaupt in der Lage ist, eine Rolle zu spielen. Er muß imstande

---

1) Vgl. Brim, O.G.: Sozialisation im Lebenslauf, in: Brim, O.G., Wheeler, S.: Erwachsenensozialisation, Stuttgart 1974, S. 1 - 52.

2) Vgl. Brim, O.G.: a.a.O., S. 26.

3) Brim, O.G.: a.a.O., S. 26.

sein, die Rollenanforderungen zu erfüllen (Fähigkeiten), er muß dieses Verhalten anstreben und die richtigen Ziele verfolgen (Motivation). Kurz, Sozialisation besteht darin, einem Individuum Kenntnisse, Fähigkeiten und Motivation zu vermitteln. Diese Zusammenhänge lassen sich an einem paradigmatischen Schema darstellen, das aufbauend auf den genannten Thesen eine Analyse der Sozialisationsinhalte im Lebenslauf ermöglicht:

|             | Verhalten | Werte |
|-------------|-----------|-------|
| Kenntnisse  | A         | B     |
| Fähigkeiten | C         | D     |
| Motivation  | E         | F     |

Die Unterschiede zwischen Primär- und Sekundärsozialisation liegen also in der Verschiebung der Schwergewichte von Motivation zu Kenntnissen und von Werten zu Verhalten. D. h. "F" stellt den typischen Fall der Kindheitssozialisation dar und "A" den normalen Fall der Erwachsenensozialisation.

Den strukturellen Unterschied von Primär- und Sekundärsozialisation beschreibt Brim durch drei Merkmale<sup>1)</sup>:

1. Die Förmlichkeit der Beziehung:

Der Grad der Förmlichkeit oder der Institutionalisierung von Beziehungen kann durch die Kriterien

- formale bzw. informale Organisation
- Rolle des Lernenden

spezifiziert und operationalisiert werden. Der auffallendste Unterschied zwischen Primär- und Sekundärsozialisation besteht nun darin, "daß Erwachsenensozialisation meistens in formalen Organisationen stattfindet, wobei die Rolle des Lernenden nicht eindeutig spezifiziert ist,

---

1) Vgl. Brim, O. G.: a. a. O., S. 35 ff.



während im Gegensatz dazu das Kind in informellen Gruppen sozialisiert wird und eine genau bestimmte Rolle als Lernender einnimmt"<sup>1)</sup>.

2. Macht und Unterstützung in der Beziehung:

Ausgehend von den Analysen der wichtigsten Faktoren der Eltern-Kind-Beziehung in der Primärsozialisation sind zwei Dimensionen, nämlich "Affektivität" und "Überlegenheit" als grundlegende Elemente der Eltern-Kind-Beziehung anzusehen. Die Primärsozialisation bedeutet dementsprechend ein hohes Maß an Affektivität, große Überlegenheit der Eltern und weitgehende Abhängigkeit von ihnen. Im Gegensatz dazu ist die Erwachsenensozialisation "durch affektive Neutralität und nahezu ausgeglichene Machtverhältnisse gekennzeichnet"<sup>2)</sup>.

3. Der Gruppenkontext der zu sozialisierenden Person:

Zu fragen ist in diesem Zusammenhang:

- a) Besteht ein Gruppenzusammenhang (Schulklasse), oder wird die Person allein sozialisiert und
- b) sind Sozialisationsbeziehungen aneinander gereiht oder voneinander getrennt?

Hier sind wohl schwerlich systematische Unterschiede zwischen Primär- und Sekundärsozialisation auszumachen.

Obwohl die Ausführungen Brims auf den ersten Blick plausibel erscheinen, sind einige Bedenken anzumelden. Der Grundannahme z.B., daß eine Verlagerung von Werten zu Verhalten und von Motivation zu Kenntnissen stattfindet, kann nur mit Vorbehalten zugestimmt werden. Es ist zwar richtig, daß im Laufe der Primärsozialisation die wichtigsten dauerhaften und handlungsbestimmenden Werthaltungen aufgebaut werden, doch spricht nichts dafür, daß dieser Prozeß mit der Kindheit abgeschlossen ist. Die Entstehung

---

1) Brim, O.G.: a.a.O., S. 37 f.

2) Brim, O.G.: a.a.O., S. 39.

von Einstellungen und Motivationen ist auch Ergebnis der Prozesse individuellen Lernens (trial and error) oder der direkten Übernahme aus der Umwelt, die mit der primären Sozialisation keineswegs beendet sind.

Stichwanger ist der Verweis auf die antizipatorische Sozialisation und die damit verbundenen Selektionswirkungen. Brim deutet damit die Tatsache an, daß die Anwärter auf die Mitgliedschaft in einer Organisation i. d. R. einem Ausleseprozeß unterworfen werden, "um diejenigen auszuschneiden, die über keine angemessenen Motive und Werte für die antizipierten Rollen verfügen"<sup>1)</sup>.

Der strukturellen Unterscheidung hinsichtlich der Formlichkeit der Beziehung<sup>2)</sup> kann wohl zugestimmt werden. Jedoch erscheinen die Folgerungen problematisch.

Die Annahme, daß in der Sekundärsozialisation die Rolle des Lernenden nicht eindeutig spezifiziert (vgl. z.B. Hochschulausbildung, Weiterbildung, Berufsanwärter) und daß informelle Aspekte in der Sozialisation in Organisationen nicht von Bedeutung seien, ist sicher nicht richtig. Auch die These von der Ausgeglichenheit der Machtbeziehung zwischen Sozialisator und Sozialisand ist wohl kaum aufrechtzuerhalten.

Diese etwas erstaunliche Behauptung wurzelt wohl in der Unzulänglichkeit der traditionellen Sozialisationstheorie, Sozialisationsprozesse aus dem Zweierverhältnis Sozialisator-Sozialisand zu begreifen, und organisatorische bzw. institutionelle, und damit gesellschaftlich determinierte Zusammenhänge auszublenden, sowie der Vorstellung, daß Erwachsenensozialisation sich i. d. R. im Bereich Wissen und Verhalten abspielen müsse, da im "Normalfall" das Individuum "auf Grund seines vorher erworbenen Wunsches, den Erwartungen der anderen zu entsprechen, ... das Individuum motiviert

---

1) Brim, O.G.: a.a.O., S. 29.

2) Vgl. Wheeler, S.: Die Struktur formal organisierter Sozialisationsanstalten, in: Brim, O.G.; Wheeler, S.: a.a.O., S. 56 ff.

(sei, d. Verf.), diesen Standards gemäß zu leben<sup>1)</sup>. Seine Gefühle der Zufriedenheit und des Wohlbefindens beruhen auf solcher Konformität<sup>2)</sup>. Konflikte, neue Wertorientierungen etc. sind also Ausnahmefälle, quasi deviantes Verhalten, das auch als solches zu behandeln ist.

Ohne sich näher mit diesen Grundannahmen auseinanderzusetzen<sup>3)</sup>, muß betont werden, daß die Annahme der Ausgeglichenheit der Machtverhältnisse in der Sekundärsozialisation eine Fiktion ist und der Standpunkt, Sozialisation nur als personalen Prozeß zu begreifen, eine wesentliche Verkürzung des Sachverhaltes darstellt. Denn zum einen ist der Sozialisator zumindest in formalen Institutionen meist Agent der Ziel- und Wertvorstellungen dieser Organisationen und zum anderen ist der ganze Bereich der Massenkommunikation durch diese Auffassung von Sozialisation nicht mehr angemessen wissenschaftlich zu behandeln.<sup>4)</sup>

Einen noch umfassenderen Bezugsrahmen zur Unterscheidung der Sozialisationsmuster und -inhalte in Primär- und Sekundärsozialisation stellt Cogswell<sup>5)</sup> vor. Auch sie geht von der Grundannahme aus, daß Sozialisation als Lernen neuer Rollen zu definieren ist. Sie verfolgt mit ihrem Ansatz ein relativ pragmatisches Ziel, nämlich eine brauchbare Klassifikation für Vergleiche von verschiedenen Sozialisationsformen zu erstellen. Drei Kategorien

---

1) Vgl. das integrative Rollenkonzept im Anschluß an Parsons.

2) Brim, O.G.: a.a.O., S. 15.

3) Vgl. dazu die Ausführungen von Hartmann, H.: Die Sozialisation von Erwachsenen als soziales und soziologisches Problem, in: Brim, O.G., Wheeler, S.: a.a.O., S. 140 ff.

4) Vgl. dazu z.B.: Ronneberg, F. (Hrsg.): Sozialisation durch Massenkommunikation, Stuttgart 1971.

5) Vgl. dazu Cogswell, B.E.: Strukturelle Determinanten der Sozialisation, in: Türk, K.: Organisationstheorie, Hamburg 1975, S. 154-173.

der Sozialstruktur sind hierbei wesentlich:

- a) die Sozialisand-Agent (Sozialisator)-Beziehungen
- b) die Struktur der Rahmenbedingungen der Sozialisation und
- c) die strukturellen Eigenschaften der Zielrollen.

Die Dimensionen dieser Strukturvariablen sind im einzelnen:

zu a) Spezifizierung der Rollen:

- der Grad an Definitionsmacht von Sozialisator und Sozialisand (Anomiegrad),
- Der Aspekt, ob die Agenten Inhaber bzw. Nicht-Inhaber der Zielrollen sind, und
- die Frage, ob der Agent seine Rolle nur einmal oder wiederholt ausübt.

zu b) Die Sozialisand-Sozialisator-Beziehungen sind in ein weiteres Umfeld eingebettet, das durch seine Charakteristik diese determiniert. Umwelten können durch folgende Aspekte bezeichnet werden:

- nach dem Formalisierungsgrad der Rahmenbedingungen (von totalen Institutionen bis zu informellen Primärgruppen),
- ob der Sozialisand als Einzelperson, als Mitglied einer strukturierten Gruppe oder nicht-strukturierten Gruppe den Sozialisationsprozeß durchläuft,
- ob die Sozialisation seriell oder disjunktiv verläuft.

zu c) Wichtig erscheint, abschließend die strukturellen Merkmale zu charakterisieren. Die wesentlichen Gesichtspunkte sind:

- die Wahl der Rolle (freiwillig - unfreiwillig),
- die zeitliche Begrenzung der Rolle,
- die Bewertung der Rolle,
- Sozialisation in einer sozialen Gruppe oder einer sozialen Kategorie,
- der Institutionalisierungsgrad der Rollen,
- die Bedeutung der Rolle für die Identität des Sozialisanden.

Verbinden wir nun diese Aspekte mit den Gedanken Brims, kann sekundäre Sozialisation abschließend folgendermaßen charakterisiert werden:

1. Der Sozialisand ist ein handlungsfähiges Subjekt, das schon Sozialisations- und Personalisationsprozesse durchlaufen hat.
2. Der Schwerpunkt der Sozialisation verändert sich (aber nur tendenziell) von der Produktion von Motivation zur Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. Impliziert werden quasi selbststeuernde Selektionsmuster, die z. B. unter dem Aspekt Berufswahl zu thematisieren sind. Da prinzipiell neue Werte nur unter sehr großen Anstrengungen und großem Zeitaufwand in gleichen gesellschaftlichen Kontexten gebildet werden können, ist anzunehmen, daß unter prinzipieller Freiheit der Berufswahl eher vorberufliche Selektionsprozesse stattfinden (dafür sorgen schon die verhältnismäßig homogenen Gruppen der sog. "professions"); als daß die Zielgruppe die Mühe der prinzipiellen Veränderung der Werte der "Novizen" auf sich nähme.
3. Es müssen von dem Sozialisanden jedoch trotzdem neue, aber auf die spezielle Organisation bezogene Normen und Werte internalisiert werden. Thematisiert wird dieser Sachverhalt u. a. mit dem Begriff der Identitätstransformation und der Kategorie des Wendepunktes.<sup>1)</sup>
4. Die Rahmenbedingungen sind i. d. R. stark formalisiert und demzufolge weitgehend spezifiziert (in Vorschriften etc.). Die Agenten sind in zunehmendem Maße Inhaber von Zielrollen. Die Wahl der spezifischen Rolle ist nur beschränkt freiwillig, der Institutionalisierungsgrad der Rollen hoch.
5. Die Einflußmöglichkeiten auf den Sozialisationsprozeß seitens der Sozialisanden sind wahrscheinlicher als in der Primärsozialisation, jedoch weiterhin begrenzt je nach hierarchischer Stellung.

---

1) Vgl. Strauss, A.: Spiegel und Masken, Frankfurt 1974, S. 95 ff.

Damit schälen sich für eine empirische Analyse der Erwachsenensozialisation, bezogen auf die vorliegende Problematik, wesentliche Schwerpunkte heraus:

1. Welche auf die Berufsausübung bezogenen - relevanten (Sozialisations-) Prozesse laufen vor der Einnahme von Berufsrollen ab?

Zu unterscheiden ist hierbei in eine verhältnismäßig spezifizierte Selektionsphase (Berufswahl) und in eine Phase sozialisatorischer Sozialisation (Berufsausbildung). Hierbei werden die Aspiranten geplanten Auswahlprozessen unterworfen (z. B. Hochschulzugangswesen wie schulische Zertifikate etc.). Welche Institutionen müssen beschritten werden? Wie sind die Institutionen aufeinander bezogen? Welche Anforderungen werden definiert, und von wem? etc.

2. Welche Rollen können als Berufsrollen bezeichnet werden, und welche Anforderungen werden von den Institutionen gestellt? In welchem Maß sind die Beziehungen Sozialisator-Sozialisand formalisiert und institutionalisiert? Welche Möglichkeiten der Einflußnahme seitens des Sozialisanden gibt es? Wie sieht die Karriere der Person aus, die sich in diesem Zusammenhang konstituiert?

In folgenden soll nun versucht werden, auf diesen Fragestellungen basierend die wesentlichen Ansätze der Berufswahl auf ihre Bedeutung für die Darstellung von vorberuflichen Selektions- und Sozialisationsprozessen zu prüfen. Daran schließt sich eine Darstellung beruflicher Sozialisation an, die sowohl antizipatorische als auch konkret auf die Berufsrolle bezogene Aspekte behandelt, und die sich speziell auf unser Problem der Ausbildung und Berufstätigkeit von Hochqualifizierten mit dem Schwerpunkt auf wirtschaftlichen Organisationen bezieht.



## 32 Berufliche Sozialisation als Prozeß

### 321 Die wichtigsten Berufswahlkonzepte - Berufswahl als Vorbereitungsphase

Der Prozeß der Berufswahl, der ursprünglich als einmalige Entscheidung im Zeitraum zwischen Beendigung der Schulzeit und dem Beginn der Berufsausübung angesehen wurde, dehnt sich immer mehr aus. Dabei ist nicht nur daran gedacht, daß die Ausbildung immer längere Zeiträume beansprucht, sondern auch an die Tatsache der gewachsenen Mobilität der Berufstätigen. Ohne näher auf die gesellschaftlichen Hintergründe einzugehen, die den Faktor Mobilität zu einem wichtigen Bestandteil der beruflichen Wirklichkeit machen, ist anzumerken, daß insbesondere der technische Fortschritt das Problem der Berufswahl oft lebenslang existent bleiben läßt. Klages hat z.B. festgestellt, "daß (bei relativ weit definierten Berufsgruppen) rund die Hälfte der von ihm erfaßten Arbeiter (in der Bundesrepublik Deutschland) nicht mehr in der gleichen Gruppe waren wie zu Beginn ihrer Berufstätigkeit; dabei kristallisierten sich deutlich mehrere eigentliche 'Abwanderungsberufe' heraus, entweder solche ohne genügende Beschäftigungschancen und Entwicklungsmöglichkeiten (vor allem 'althandwerkliche') oder solche mit 'grundberuflichem Charakter', die als geschätzte Sprungbretter für einen weiten Bereich von mehr oder weniger verwandten Tätigkeiten dienten."<sup>1)</sup>

Aus diesen Gründen erscheint es notwendig - abgesehen von der Problematik des Begriffes "Wahl"- auch noch kurz das Ergebnis des Prozesses Berufswahl kurz zu problematisieren. Der Beruf kann für den Berufsinhaber im allgemeinen drei Bedeutungsgehalte haben. Möglich sind Berufe

1. "with the most positive valence (... preferred occupation)
2. toward which there is the strongest positive force (... chosen occupation)
3. in which the person is a member (... attained occupation)"<sup>2)</sup>

---

1) Kohli, M.: a.a.O., S. 15 ff.; vgl. Klages, H.: Berufswahl und Berufschicksal, Köln 1959, S. 16 ff.

2) Vroom, V.H.: Work and Motivation, New York 1964, S. 52.

Das heißt also, daß es durchaus Unterschiede zwischen dem bevorzugten Beruf, dem gewählten Beruf und dem ausgeübten Beruf geben kann, also keine Übereinstimmung herrschen muß, wie in vielen Abhandlungen über die Berufswahl einfach unterstellt wird.

Diese kurzen Hinweise sollen auch deutlich machen, daß die so oft beschworene Freiheit der Berufswahl i. d. R. nicht nur von persönlichen und individuellen Determinanten bestimmt wird, sondern daß der Einzelne sicher in gleichem Maß für seinen Beruf gewählt wird. Das bedeutet, daß dem Konzept der Berufswahl als Entscheidungsprozeß das den individuellen und statischen Aspekt der Berufswahl zu einseitig gewichtet, nicht entsprochen werden kann.

Dieser herkömmliche Ansatz ist deshalb zu ergänzen. Das Individuum hat sich nämlich bei der Berufswahl an den gesellschaftlichen Bedingungen zu orientieren, es existieren Strukturen und Mechanismen, die den Menschen auf vorhandene Positionen aufteilen (Berufswahl als Zuweisungsprozeß). Dieser "soziologische" Ansatz der Berufswahl ist im deutschen Raum vor allem durch Daheim, Hesse, Sprondel und Scharmann aufgegriffen worden.

Die oben stichwortartig angeführten "Theorien" der Berufswahl, nämlich der "entscheidungstheoretische Ansatz" und das "Allokationsmodell" der Berufswahl sind bisher die aufschlußreichsten zum Problem der Berufswahl. Sie sollen deshalb ausführlicher dargestellt werden.

Dem entscheidungstheoretischen Ansatz in der Berufswahltheorie sind die Versuche vorgelagert, möglichst alle relevanten Determinanten systematisch zu ordnen. Hierzu zählen z. B. die Aufzählungen von W. L. Slocum<sup>3)</sup> und

- 
- 1) Vgl. dazu u. a. Sprondel, W.M.: Elemente des Zuweisungsprozesses sozialer Positionen, Diss. München 1968.
  - 2) Vgl. z.B. Sprondel, W.M.: Elemente des Zuweisungsprozesses sozialer Positionen, Diss. München 1968.
  - 3) Slocum, W.L.: Occupational Careers, Chicago 1966, S. 213 - 225.

Scharmann<sup>1)</sup>. Während Slocum "general Social and Cultural Factors", "Personal Variables", "Economic Factors" etc. relativ unverbunden nebeneinanderstellt, ordnet Scharmann die Faktoren zu Faktorengruppen und unterscheidet sie nach ihrer Bedeutung für die Berufswahl. Er betont hierbei vor allem den Einfluß ökonomischer und arbeitsbedingter Faktoren und soziologischer und sozialpsychologischer Faktoren.

Einige amerikanische Autoren heben dagegen den Einfluß der individuellen und damit psychologischen<sup>2)</sup> Faktoren auf die Berufswahl besonders hervor. Caplow<sup>3)</sup> betont, daß "die Berufsausübung völlig nach Maßgabe der eigenen Fähigkeiten erfolgen kann", während Super<sup>4)</sup> "aptitudes", "interests" und "personality traits" für besonders wichtig hält.

Diese Situation macht deutlich, daß die bloße Aufzählung und Systematisierung der möglichen Berufswahlfaktoren den Prozeß der Berufswahl nicht klären kann.<sup>5)</sup> Dies erscheint nur dann möglich, wenn es gelingt, Art, Menge und Einflußmöglichkeiten von intervenierenden Variablen und Daten zu erkennen und ihre Wirkungen im Prozeßablauf zu analysieren.

Erste Ansätze dazu sind in der Entscheidungstheorie vorhanden. "Entscheidung ist offensichtlich eine der Formen, in welcher der Mensch auf eine multivalente Richtung auffordernde Situation reagiert."<sup>6)</sup>

- 
- 1) Vgl. Scharmann, Th.: Die individuelle Entwicklung der sozialen Wirklichkeit von Arbeit, Beruf und Betrieb, in: v. Friedeburg, L.: Jugend in der modernen Gesellschaft, 5. Aufl., Köln 1968, S. 459 - 487; Scharmann, Th.: Jugend in Arbeit und Beruf, München 1965.
  - 2) Vgl. dazu Scheller, R.: Psychologische Determinanten der Berufswahl, Erlangen 1970, S. 26 ff.
  - 3) Caplow, T.: Soziologie der Arbeit, Meisenheim am Glan 1958, S. 182.
  - 4) Vgl. Super, D.E.: The Psychology of Careers, New York 1967, S. 198-241; zitiert nach Scheller, R.: a.a.O., S. 22.
  - 5) Vgl. dazu auch den Versuch von Blau, ein umfassendes Schema von Berufswahl und beruflicher Selektion zu erstellen; Blau, P.M. u.a.: Occupational Choice Industrial Labour Relations Review 9 (1956), S. 534.
  - 6) Thomae, H.: Der Mensch in der Entscheidung, München 1960, S. 18.

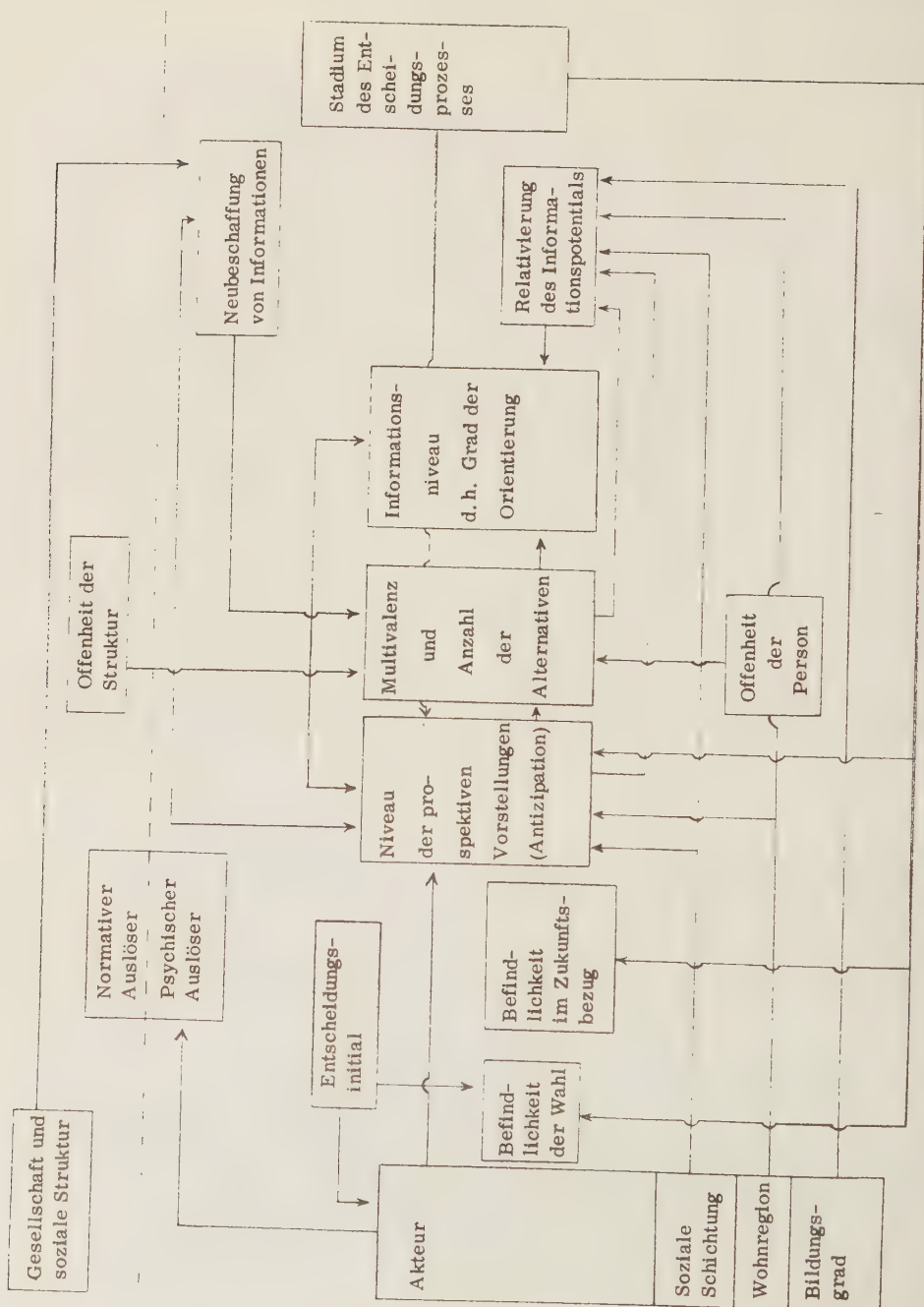
Aus dieser vorläufigen Definition des Begriffes Entscheidung von Thomae sind schon wesentliche Grundannahmen der Entscheidungssituation zu erkennen. Zuerst ist festzuhalten, daß es Individuen sind, die der Handlungsalternative gegenüber stehen. Die Handlungsalternativen müssen von Tatsachen der Multivalenz entsprechen, d.h. es sind "wahrre, vorgegebene, stützgerichtet, gespannte Systeme, in einer Person gleichzeitig vorhanden" und "werden" durch den Entschluß diese Systeme in das adäquate Gleichgewicht gebracht oder gewisse Systeme fragmentiert.<sup>1)</sup> In der neueren Literatur zur Entscheidungstheorie<sup>2)</sup> besteht aber teilweise die Annahme, daß auch "Problemlösungsprozesse" die lediglich zur Entwicklung und Formulierung einer einzigen Lösungshypothese führen, die akzeptiert wird, ohne daß mehrere Alternativen erwogen und verglichen werden<sup>3)</sup> als Entscheidungsprozesse zu charakterisieren sind.

Die Entscheidungstheorie versucht derzeit, mit dem sog. verhaltenswissenschaftlichen Ansatz die kognitiven Beschränkungen der Rationalität des Individuums zu berücksichtigen.<sup>4)</sup> Außerdem sind Ansätze da, auch die Randbedingungen der Entscheidungen zu thematisieren, die den Freiheitsraum von der Prinzip "freien Entscheidungen" erheblich einengen (Umweltfaktoren).

Ein Beispiel, Berufswahl als Entscheidungsprozeß zu begreifen, bildet der Ansatz von Ries:<sup>5)</sup>

Der Entscheidungsprozeß Berufswahl (vgl. graphische Darstellung).

- 
- 1) Lewin, K.: Vorsatz, Wille und Bedürfnis. Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie, Psych. Forsch., 1926, S. 380, zitiert nach: Thomae, H.: a.a.O., S. 18.
  - 2) Vgl. vor allem: Kirsch, W.: Entscheidungsprozesse, Bd. I, II, III Wiesbaden 1970/71 und die dort verarbeitete Literatur.
  - 3) Kirsch, W.: Entscheidungsprozesse, Bd. I, Verhaltenswissenschaftliche Ansätze der Entscheidungstheorie, Wiesbaden 1970, S. 71.
  - 4) Vgl. Kirsch, W.: Bd. I, a.a.O., S. 124.
  - 5) Vgl. Ries, H.: Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft, Bern 1970, S. 87 ff.

Abb. 3: Die Berufswahl als Entscheidungsprozeß<sup>1)</sup>

1) Ries, H.: a.a.O., S. 128.

wird durch Stimuli initiiert, die entweder von außen kommen (Ende der Schulzeit und damit die gesellschaftliche Verpflichtung in das "Berufsleben" einzutreten), oder vom Akteur selbst (damit Wünsche und Bedürfnisse, die nur durch den Beruf erfüllt werden können). Der Entscheidungsträger der als Heranwachsender durch Prozesse der Sozialisation, Enkulturation und Individuation zum Individuum geworden ist, erfährt einen Bruch in seinem bisherigen Lebenskontinuum. Die Prozesse Sozialisation, Enkulturation und Personalisation werden in diesem Modell durch die Indikatoren Soziale Schichtung, Wohnregion und Bildungsgrad operationalisiert.

Der Bruch des Lebenskontinuums erzeugt im Akteur eine ungeklärte Situation. "Die Ungeklärtheit der Situation, die dadurch entsteht, daß seine Berufswahl noch unbestimmt ist, erzeugt eine emotionale Grundbefindlichkeit, die umso belastender wird, je unklarer und zeitlich bedrängender die Situation ist."<sup>1)</sup> Diese Situation löst antizipatorisches Verhalten aus. Wenn dabei, was die Regel sein dürfte, der Akteur zwei oder mehrere Berufsrollen in sein Entscheidungsverhalten miteinbezieht, kann von einer multivalenten Situation gesprochen werden. Die Art und die Menge der Alternativen ist einerseits von der Offenheit der Berufsstruktur, also äußeren Faktoren und andererseits vom Grad der Orientierung (intrapersonellen Faktoren) abhängig. In der Regel wird der Berufswähler seinen Informationsstand als ungenügend empfinden. "Die entworfenen Lösungsmöglichkeiten sind unvollständig und mit einem hohen Grad an Ungewißheit behaftet, d. h. das Niveau der prospektiven Vorstellungen ist gering und inhaltlich vage."<sup>2)</sup> Deshalb werden i. d. R. neue Informationen beschafft, die das Niveau der prospektiven Vorstellungen erhöhen, d. h. die Antizipationen korrigieren. Diese Wechselwirkung hält solange an, bis sich die Alternativen bis auf eine einzige reduziert haben bzw. dieser Prozeß mit der Auswahl der optimalen Alternative beendet wird.

---

1) Ries, H.: a.a.O., S. 129.

2) Ries, H.: a.a.O., S. 129.



Der entscheidungstheoretische Ansatz der Berufswahltheorie gehört, wie schon erwähnt, zu den aufschlußreichsten Betrachtungsweisen hinsichtlich Klärung des Berufswahlprozesses. Bisher bleiben aber dennoch wesentliche Problemkreise offen.

So ist, trotz der Einführung der offenen Modelle im Entscheidungsverhalten und der Uminterpretation der Realitätsannahme in den Begriff der Formalen Rationalität ("der materielle Inhalt der Ziele oder Werte ist ohne Einfluß darauf, ob ein Verhalten als rational qualifiziert wird."<sup>1)</sup> nicht geklärt, ob und wie das Entscheidungssubjekt hierarchische Wert- und Nutzensysteme aufbauen kann.<sup>2)</sup> Im Ansatz von Ries wird dieser Sachverhalt überhaupt nicht problematisiert. Der Akteur und seine Wertsysteme sind vorgegebene Daten.

Es wird weiterhin nicht berücksichtigt, daß die permanente Informationsaufnahme und -verarbeitung auch zu einer permanenten Veränderung nicht nur des Niveaus der prospektiven Vorstellungen, sondern auch zur Änderung des Normen- und Wertsystems führen kann. Die "richtige" Entscheidung heute kann also morgen schon "falsch" sein. Sowohl diese "inneren" Faktoren, als auch die Tatsache des ökonomischen im speziellen und des gesellschaftlichen Wandels im allgemeinen, lassen die Problematik dieses Ansatzes deutlich werden.

Die Ansicht, Berufswahl als einmaligen Prozeß zu charakterisieren, dürfte so wohl kaum aufrecht zu halten sein. Berufswahl wird wohl immer aus mehreren Entscheidungen bestehen, die in der Kindheit, in der Jugend und sogar im Erwachsenenalter getroffen werden. So ist die Entscheidung z. B.

---

1) Kirsch, W.: Bd. I, a. a. O., S. 69 ff.

2) Vgl. dazu die tiefenpsychologischen Ansätze der Berufswahl von Roe, A.: Psychology of Occupations, New York 1956 und Moser, U.: Psychologie der Arbeitswelt und der Arbeitsstörungen, Bern 1953.

zwischen Hauptschule und weiterführender Schule schon als eine erste Berufsentscheidung anzusehen. Eine Entscheidung, die i. d. R. von dem Akteur kaum selbst getroffen wird.

Diese Festlegung führt zu dem wohl größten Mangel des Entscheidungs- theoretisch orientierten Ansatzes, nämlich dem Mangel an Berücksichtigung der institutionell verfestigten Ausbildungsstruktur der Gesellschaft. Der Rahmen für die Berufswahl überfaßt ist. Dieser Aspekt, nämlich die Berufswahl als Zuteilungsprozeß, der als 'soziologisch' zu qualifizieren ist, soll im folgenden analysiert werden.

Im Gegensatz zur Entscheidungstheorie geht der Ansatz der Berufswahl als Allokationsprozeß davon aus, daß Berufspositionen zugewiesen werden. Das heißt, daß "sich aus der Interaktion der Gesellschaftsmitglieder gewisse Regelungen für den Zugang zu den Positionen herausgebildet haben und es individuelle und kollektive Akteure gibt, die als 'Agenten' der Gesellschaft den Zugang mehr oder weniger den Regelungen entsprechend kontrollieren. Solche Agenten im Berufssystem sind etwa die Familie, Ausbildungsorganisationen, Personalchefs von Arbeiterorganisationen, staatliche Prüfungskommissionen, u. s. w."<sup>1)</sup>

Den theoretischen Bezugsrahmen für diesen Grundgedanken bezieht Daheim hauptsächlich von Smelser. Im Mittelpunkt des Bezugsrahmens für die Zuteilung von Berufspositionen "steht 'Ego', der mit verschiedenen Klassen von 'Alter' interagiert."<sup>2)</sup> Der individuelle Akteur, dessen Orientierung als vorläufig - bedingt durch die bisherige Sozialisation - feststehend angesehen wird, hat als Inhaber einer sozialen Position für die Interaktion mit den verschiedenen 'Alter' Rollenvorschriften zu erfüllen, deren Inhalte

---

1) Daheim, H.: a.a.O., S. 67.

2) Daheim, H.: a.a.O., S. 69.

bestimmte Ziele, Normen und Mittel sind. Dadurch, daß 'Ego' die in der Position geforderten Beiträge leistet, trägt er zum Erreichen der Ziele des Sozialsystems bei.

Die Orientierung von 'Ego' und die Rollenerwartungen der 'Alter' werden nicht immer kompatibel sein. Unter den möglichen Verhaltensweisen wird 'Ego' im allgemeinen seine Orientierung den Rollenerwartungen angleichen. Die Gründe liegen teils in dem Bedürfnis nach Integration, teils in dem größeren Umfang der Sanktionsmöglichkeiten von 'Alter'. Bei dieser Konstellation, nämlich der Angleichung der Orientierung an die Rollenerwartungen wird 'Alter' ebenfalls die erwarteten Verhaltensweisen zeigen und das Verhalten von 'Ego' positiv sanktionieren.

Die Tatsache, daß die Zuweisung von Berufspositionen als Prozeß zu charakterisieren ist, bedeutet, daß das Individuum im Laufe der Entwicklung des Individuums mit verschiedenen Rollen konfrontiert und damit auch dementsprechenden Änderungen unterworfen wird. "Der Prozeß der Zuweisung der Berufspositionen läuft also in der 'Interaktion' von Orientierung und Handeln ab: Die Orientierung beeinflusst die Entscheidung für eine bestimmte Position und das Spielen der entsprechenden Rolle wandelt die berufliche Orientierung."<sup>1)</sup> Der Wandel der Orientierung, die der jeweiligen Entscheidung folgt, wird also von den jeweiligen Bezugsgruppen bzw. Bezugspersonen beeinflusst und gesteuert.

Aufgrund dieser Vorüberlegungen formuliert Daheim dann folgenden analytischen Bezugsrahmen:

1. "Auf der ersten Stufe des Prozesses geht es um die Entscheidung für eine bestimmte Schulbildung, die Bedingung für den Zugang zu bestimmten Ausbildungsorganisationen ist."<sup>2)</sup>

---

1) Daheim, H.: a.a.O., S. 75.

2) Daheim, H.: a.a.O., S. 75.

Diese erste und sehr wichtige Entscheidung wird wohl i. d. R. von den Eltern, Lehrern und Erziehern gefällt. Die beruflichen Ziele des eigentlichen Akteurs sind in dieser Altersstufe im allgemeinen aber sehr vage und unbestimmt und werden kaum in die Entscheidung eingehen. Die Determinanten, die diese Entscheidung beeinflussen, sind die Schichtzugehörigkeit der Eltern und die typisch damit verbundenen Sozialisationsmerkmale der Kinder, die materielle Ressourcen der Eltern, der Wohnort und die Beurteilungen von Lehrern und sonstigen Erziehern.

2. "Auf der zweiten Stufe des Zuweisungsprozesses geht es um die Entscheidung für eine Berufsausbildung oder, falls keine Berufsausbildung möglich oder erforderlich erscheint, für eine Berufsposition."<sup>1)</sup>

Diese Entscheidungen sind, nach der ersten praedisponierenden Entscheidung für z.B. Haupt- oder Sekundarschule, bei Hauptschülern zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr, im Sekundarbereich zwischen dem 18. und 21. Lebensjahr zu fällen. Die Eltern als wichtigste Agenten der Berufszuweisung auf der ersten Stufe der Entscheidung werden auf dieser Stufe zunehmend durch Lehrer und institutionelle Berater ersetzt. Stark in den Vordergrund treten auch Bezugspersonen - und -gruppen (z.B. Gleichaltrige, Inhaber angestrebter Positionen etc.). An Bedeutung gewinnen auf dieser Stufe auch ökonomische und regionale Faktoren, wie z.B. die Verfügbarkeit an Ausbildungsplätzen (in Wirtschaft und Universitätsbereich) und bestehende Wirtschaftsstrukturen (Land-Stadt). Der dritte bedeutende Einflußfaktor ist das Image der jeweiligen Berufe, die durch die Aktivitäten der Verbände, Massenkommunikationsmittel etc. aufgebaut werden.

3. "Auf dieser dritten Stufe schließlich geht es um die Wahl zwischen Berufspositionen im Laufe des Arbeitslebens."<sup>2)</sup>

Als Agenten der Berufszuweisung sind hier vor allem Kollegen aus Berufs-

---

1) Daheim, H.: a.a.O., S. 75.

2) Daheim, H.: a.a.O., S. 75.

und Arbeitsgruppen, Vorgesetzte in Arbeitsorganisationen und die allgemeine ökonomische Lage einer Volkswirtschaft zu nennen. Nicht zu unterschätzende Einflüsse gehen auch von der vom Akteur gegründeten Familie aus.

Dieser funktionale Ansatz beabsichtigt zwar, die Mechanismen der Zuweisung und ihre strukturellen Hintergründe aufzudecken, trotzdem bleibt aber offen, welche Wahlhandlungen innerhalb dieser Strukturen ablaufen und wie sie ablaufen. Damit bleibt der Verlauf des Prozesses offen, in dem sich der einzelne Wähler innerhalb der groben Kategorien, denen er zugeteilt worden ist, für eine der vielen Berufspositionen entscheidet. Außerdem kann dieser Ansatz weder den Wandel der Berufsstrukturen, noch die Probleme der Mobilität klären. Ähnliche Einwände können gegen den entwicklungspsychologischen Ansatz von Ginzberg<sup>1)</sup> geltend gemacht werden, der insbesondere außerindividuelle Faktoren nicht berücksichtigt.

Diese hier in äußerst gedrängter Form skizzierten Ansätze sind im Grunde Versuche, die Faktoren einer vorberuflichen Sozialisation, die mit dem Eintritt in die Berufsausbildung ihren vorläufigen Abschluß findet, zu systematisieren. Nicht geleistet ist die Klärung der individuellen Aneignung entsprechender Dispositionen, die zur Wahl eines bestimmten Berufes führen. Dies ist nur im Rahmen einer allgemeinen Theorie der Sozialisation Jugendlicher zu leisten, die jedoch unseres Wissens (noch) nicht existiert.

Der Prozeß der Berufswahl verändert mit dem Eintritt des Individuums in eine Institution der Berufsausbildung, dem Abschluß der vorbereitenden Berufssozialisation, seine Qualität. Die Berufssozialisation in Institutionen muß als weitere Phase der zunehmenden Konkretisierung beruflichen Handelns verstanden werden. Der Charakter der Konkretisierung differiert in Abhängigkeit vom Zielsystem, der Struktur und dem Zweck der jeweiligen Institu-

---

1) Ginzberg, E. u. a.: Occupational Choice, An Approach to a General Theory, New York, 2. Aufl. 1956.

tion. Wie wir im vorhergehenden Kapitel ausgeführt haben, sind jedoch weitgehend unabhängig von der konkreten Organisation folgende Faktoren für die Berufssozialisation als sekundärer Sozialisation charakteristisch:

- a) Der Sozialisand ist ein handlungsfähiges Subjekt,
- b) Die Sozialisationsinhalte verändern sich tendenziell von der "Motivation" zu "Wissen und Fertigkeiten", das impliziert
- c) im speziellen organisatorischen Kontext die Übernahme der jeweiligen institutionellen Werte, Normen und Vorschriften.
- d) Der Sozialisationsprozeß findet in stark formalisierten Zusammenhängen statt.
- e) Es gibt, wenn auch geringe, Einflußmöglichkeiten des Sozialisanden auf den Sozialisationsinhalt und -prozeß.

### 322 Berufssozialisation in Institutionen - Die Paradigmata von Schule und Lehre

Der Prozeß der beruflichen Sozialisation ist - wie schon dargestellt - durch einen wachsenden Konkretisierungsgrad charakterisiert, der die Stufen Berufswahl, Berufsausbildung, Berufstätigkeit umfaßt. Aus der Menge der Überlegungen<sup>1)</sup>, die Aneignung von Berufsrollen paradigmatisch darzustellen, erscheinen die Ansätze von Lüscher<sup>2)</sup> und Schein<sup>3)</sup> am geeignetsten, um die charakteristischen Elemente des Prozesses der Berufssozialisation (im Bereich der Ausbildung und Berufstätigkeit von (Wirtschafts-)Akademikern) zu analysieren.

---

1) Vgl. Babel, J.: Übergang Familie - Beruf, Materialien zur beruflichen Sozialisation, unveröffentl. Manuskript 1976, insbes. S. 17 ff.

2) Vgl. Lüscher, K.: 1968, a. a. O., S. 41 ff.

3) Vgl. Abschnitt 3222 dieser Arbeit; Schein, E.: a. a. O., S. 145 ff.



Berufliche Sozialisation wird bei Lüscher - übereinstimmend mit unserem Ausgangspunkt - als Aneignung sozialer Rollen von der Qualität Beruf beschrieben. Es soll damit "das Geschehen erfaßt werden, das mit der Einführung Einzelner in berufliche Positionen zusammenhängt."<sup>1)</sup>

Dieser Prozeß hat das Ziel, das Individuum zu befähigen, die mit dieser spezifischen Rollenmenge gestellten Anforderungen zu erfüllen.

Berufliche Sozialisation wird i. d. R. Veränderungen der sozialen Persönlichkeit hervorrufen. Dies erscheint insbesondere unter dem Machtaspekt im Zusammenhang mit der Kontinuität und Konstanz zielgerichteter Organisationen plausibel. Jedoch sind die Berufsrollen nicht so vollständig definiert, daß überhaupt kein Spielraum zur freien Ausgestaltung bleibt. Das heißt, daß mit diesem Spielraum - wenn auch meist nur minimal - die sozialen Strukturen verändert werden.

Der strukturelle Kontext, in unserem Fall die Institution Universität und Betrieb, in den die Anforderungen eingebunden sind, materialisiert sich in mehrfacher Hinsicht:

- a) in den institutionell festgelegten Anforderungen bestimmter Positionen (manifest z.B. in Zielen, Stellenbeschreibungen, Arbeitsanforderungen und latent in den Wertesystemen der Subkultur, Berufsethos etc. )
- b) in den dadurch bestimmten Grundpositionen des Sozialisators und des Sozialisanden, die manifest sein können (formelle Ausbildungsorganisationen) oder latent (d. h. Ausbildungsfunktion, die nicht speziell definiert sind).

---

1) Lüscher, K.: 1968, a.a.O., S. 151.

Die entscheidende Charakterisierung dieser oben festgelegten Grundpositionen ergibt sich aus der Situation, in der die Interaktionen stattfinden. Mit dem Unterscheidungskriterium "Verhältnis zum Zielberuf" können idealtypisch zwei Sozialisationsabläufe unterschieden werden:

1. Der Prozeß des Typs "Lehre": In Situationen vom Typ 'Lehre' werden die Rollen der Zielposition realistisch vorgeführt, indem der Sozialisator selber den Zielberuf ausübt.
2. Der Prozeß des Typs "Schule" ist dagegen dadurch gekennzeichnet, daß der Sozialisator selbst nicht den Zielberuf ausübt, d. h. eine eigenständige berufliche Sozialisation darstellt. Die Ferne von den beruflichen Rollenanforderungen bedingt eine auf verbale Kommunikation konzentrierte, abstrakt analytische Darstellung.

Mit den beiden Typen "Lehre" und "Schule" sind i. d. R. positionale Arrangements verbunden. In den Situationen des Typs "Lehre" befindet sich zu einem bestimmten Zeitpunkt nur eine kleine Anzahl von Akteuren. Damit ist persönliche Nähe impliziert und die Chance gegeben, durch die vorhandenen Beobachtungs- und Kontrollmöglichkeiten sowohl Verhaltens- und Einstellungsänderungen richtig zu beurteilen als auch seitens des Sozialisanden die Entfernung zur angestrebten Zielposition realistisch einzuschätzen. Das Individuum erhält so in einem permanenten feed-back der täglich ablaufenden Interaktionsprozesse Informationen darüber, wie erfolgreich sein Lernprozeß bisher war.

Im Typus "Schule" stehen meist einem Sozialisator, der zudem eine eigenständige Position darstellt, viele Sozialisanden gegenüber, was zumeist a priori Distanz und Polarisierung schafft, insbesondere in stark hierarchisch ausgeprägten Organisationen. Da die Zielposition nicht direkt beobachtbar ist, sind damit auch die Möglichkeiten genommen, die Fortschritte in Richtung Zielposition einer realistischen Überprüfung zu unterziehen. Als Prüfungsinstanz fungieren meist Derivate, wie erfolgreiche Teilnahme an be-

stimmten Veranstaltungen, Examina etc. Es bleibt also auch zu überprüfen, wie realistisch z. B. die Veranstaltungen bzw. Examensanforderungen die Zielposition reproduzieren.

Diese beiden Grundtypen der beruflichen Sozialisation sind an entsprechende organisatorische Typen gebunden, deren Zielorientierung meist völlig verschieden ist.

Das Ziel des Organisationstyps "Schule" liegt in der Bildung und Ausbildung der jeweiligen Organisationsteilnehmer. Die Repräsentanten der Organisation beziehen ihre Existenz als Sozialisatoren nur aus diesem Ziel. Die inhaltliche Gestaltung der jeweiligen Organisation (Grundschule, Berufsschule, Universität) kann allerdings erhebliche Unterschiede aufweisen.

Das Ziel der Organisationen, in denen Sozialisationsprozesse vom Typ "Lehre" stattfinden, besteht dagegen in erster Linie in der Produktion von Gütern und Dienstleistungen. Die Sozialisation der Mitglieder der Organisationsform "Betrieb" ist also innerhalb dieses Zieles zu sehen, ist i. d. R. diesem Ziel untergeordnet und auf dieses Ziel hin ausgerichtet.

Der Prozeß der beruflichen Sozialisation erfordert - analytisch gesehen - "zunächst den Erwerb von Wissen und technischen Fertigkeiten; es folgt die Aneignung der sozial-normativen Orientierungen wie sie sich in einzelnen Rollen und schließlich in der Position als Ganzes niederschlagen. Auf diese Art erwirbt sich der einzelne Vertrautheit mit der Position. Ein weiterer Schritt stellt die Identifikation mit der Position dar; der einzelne kann sie als Teil seiner selbst auffassen".<sup>1)</sup>

Lüscher formuliert, basierend auf der obigen Darstellung, noch folgende Zusammenhänge:

---

1) Lüscher, K.: 1968, a. a. O., S. 154.

- a) Ausbildungssituationen vom Typ Lehre fassen meist die verschiedenen Stufen eines Prozesses zusammen, d. h. mit dem Erwerb von Wissen werden gleichzeitig auch sozial-normative Orientierungen angeeignet, da die Sozialisation in realistischen Situationen abläuft bzw. in Rollen vom Typ Beruf.
- b) In der schulischen Ausbildung wird eine realistische Identifikation mit dem Zielberuf erschwert, "da die Kenntnis sozial-normativer Orientierungen fehlt"<sup>1)</sup> bzw. durch Stereotypen etc. substituiert wird.

Demzufolge werden Lehrveranstaltungen und ihre Inhalte, Examina etc. leicht falsch interpretiert, da sie eine Vertrautheit mit der Zielposition signalisieren, die aufgrund des verschiedenartigen Sozialisationskontextes weder von den Sozialisatoren angestrebt wird (vgl. die Begriffe "Berufsfähigkeit" versus "Berufsfertigkeit"), noch erreicht werden kann.

Zwei Aspekte sind noch anzuführen: Die Art der Wissensvermittlung, die meist abgetrennt von den normativen Orientierungen und konkreten sozialen Anforderungen der Zielposition (Moratorium) abstrakt-analytisch erfolgt, eröffnet die Chance, eine kritische Distanz zu sich selbst und dem Zielberuf herzustellen. Inwieweit dies konkret geschieht, ist zu untersuchen. Mit anderen Worten: die Voraussetzungen zur Emanzipation sind dadurch geschaffen.

Sozialisationsprozesse vom Typ Lehre implizieren dagegen aus ihrer spezifischen Bedingungs-lage in Organisationen weitaus weniger Möglichkeiten der Reflexion und Distanz. Nicht zuletzt deshalb, weil schon konkrete Arbeits-vollzüge bewältigt werden müssen.

Dieses Paradigma bietet in einer erweiterten Form nun die Möglichkeit, die strukturellen Verschiedenheiten von Universität und Betrieb herauszuarbeiten und die Konsequenzen für das Individuum exakter zu thematisieren. Konkret

---

1) Lüscher, K.: 1968, a.a.O., S. 155.

heißt das, Hochschulausbildung kann begrifflich mit dem Paradigma "Schule" erfaßt werden. Die Sozialisation der Hochschulabgänger in Betrieben mit dem Begriff "Lehre".

3221 "Berufssozialisation" in der Universität - Der Typus Schule als antizipatorische Sozialisation

Der größte Teil der Analysen beruflicher Sozialisation stammt aus dem Bereich der Hochschule. Besonders in den USA sind zu diesem Problem bisher die umfassendsten Arbeiten, die meist empirisch ausgerichtet sind, entstanden<sup>1)</sup>, u. a. die "Kansas-Studie" von Becker u. a. (1961), die sich mit der Sozialisation der Studenten einer "medical-school" befaßt.<sup>2)</sup> Im deutschen Sprachgebiet sind vor allem die empirischen Studien von Mayntz und Koch zu nennen.<sup>3)</sup>

Diese Studien zur beruflichen Sozialisation analysieren hauptsächlich die Verhaltensänderungen der Sozialisanden während der Teilnahme an der jeweiligen Ausbildungsorganisation. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Ergebnisse der Analysen aus den USA nur bedingt auf die Situation in der BRD zu übertragen sind, da teilweise erhebliche Unterschiede im Bereich der Ausbildung bestehen.

Dieser Einwand führt zu einem prinzipiellen Problem bei der Bewertung bis-

---

1) Vgl. Kleemann, S.: Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA, Bd. 9 der Studien und Berichte des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin 1969.

2) Vgl. die kritische Analyse der wichtigsten Arbeiten in: Lüscher, K.: a. a. O., S. 82 ff.

3) Mayntz, R.: Soziologen im Studium, Stuttgart 1970; Koch, J.-J.: Lehrer - Studium und Beruf, Ulm 1972.

her vorliegender Untersuchungen. In der Regel ist nämlich allen diesen Arbeiten gemeinsam, daß der Prozeß der Berufswahl nicht problematisiert ist und damit zusammenhängend auch nicht die Selektionsprozesse, die vor der beruflichen Ausbildung stattfinden.<sup>1)</sup>

Obwohl die Ziele des Hochschulstudiums im allgemeinen sehr vage und allgemein definiert sind, besteht Grund zu der Annahme, daß u. a. der berufsbezogene Aspekt des Studiums sehr stark im Vordergrund steht. So ist im Entwurf einer Studienordnung für Diplom-Kaufleute der Staatswirtschaftlichen Fakultät der Universität München vom 31. 1. 1973 ausdrücklich festgelegt: "Es wird nicht Berufsfertigkeit (unmittelbare Einsatzfähigkeit in spezifische betriebliche Positionen) sondern Berufsfähigkeit in dem Sinne angestrebt, nach einer Zeit der Einarbeitung in der Wirtschaftspraxis komplexe und vielfältige Aufgabenstellungen wissenschaftlich zu bewältigen und dabei auch die wirtschaftlichen und sonstigen Umweltgegebenheiten in ihren Wandlungen zu berücksichtigen."<sup>2)</sup>

Ähnlich ist die Zweckorientierung der Lehre der Hochschule St. Gallen, die auf die Berufsbilder der Wirtschaft, der öffentlichen Verwaltung, des höheren Lehramtes und der Wissenschaft ausgerichtet ist.<sup>3)</sup> Sicher ist die angesprochene Berufsorientierung nicht der ausschließliche Zweck des Studiums und gilt nicht für alle Hochschulen in gleichem Maß (vgl. die Universitäten Konstanz und Bremen), doch stellt sie zumindest in der Betriebswirtschaftslehre einen Schwerpunkt der Lehre dar.

- 
- 1) Eine Ausnahme bildet: Rogoff, N.: The Decision to Study Medicine, in: Merton, R. K.: The Student - Physician, Harvard University Press, Cambridge Mass. 1957, S. 109 - 129.
  - 2) Staatswirtschaftliche Fakultät der Universität München: Studienordnung für Diplom-Kaufleute in der Fassung vom 31. 1. 1973, Teil A, Studienziel.
  - 3) Vgl. Siegwart, H., Ulrich, H., Weinhold, H.: Das St. Galler Lehrsystem, in: v. Kortzfleisch, G. (Hrsg.): Wissenschaftsprogramm und Ausbildungsziele der Betriebswirtschaftslehre, Berlin 1971, S. 270 ff.



Pointierter noch als die Hochschule betonen die Studenten den Praxisbezug des Studiums. So antworteten auf die Frage, ob sie das Studium als Berufsvorbereitung auffaßten, 69,4 % von 764 befragten Studenten und Studentinnen der Universität Hamburg mit "ja, ausschließlich", 24,2 % mit "teils-teils" und nur 6,4 % mit "nein".<sup>1)</sup> Ähnliche Ergebnisse brachte eine Umfrage von Infratest (4000 Befragte an allen Hochschulorten der BRD) im WS 1973/1974. "Weit vorne stehen Gründe, die das Studium als Vorbereitung auf einen Beruf ausweisen ('Interesse an Beruf', "berufliche Spezialisierung", "Interesse an praktischer Anwendung theoretischer Erkenntnisse")."<sup>2)</sup>

#### sowohl

Diese Aussagen zeigen, daß das Hochschulstudium für die Hochschule selbst als auch für die Studenten die Funktion einer antizipatorischen beruflichen Sozialisation ausüben sollte. Unter antizipatorischer Sozialisation ist in Anlehnung an Merton die Aneignung von Werten einer Gruppe zu verstehen, der das Individuum nicht angehört. Antizipatorische Sozialisation hat die Funktion die Aufnahme in eine Gruppe zu ermöglichen (im Falle der institutionalisierten Form), nach Eintritt in die neue Position schnell und relativ problemlos den neuen Rollenanforderungen zu entsprechen und somit Reibungsverluste zu vermeiden.

Die Agenten des Sozialisationsprozesses durch die Hochschule sind im einzelnen:

- 1) Die Repräsentanten der Organisation, also Professoren, Assistenten etc. und die von ihnen teilweise bestimmte und sie bestimmende Institution Universität, die mit ihren Vorschriften, Ausbildungszielen, Prüfungsordnungen und Studienplänen zum großen Teil auch von außen determiniert sind (Kultusministerien, Finanzausstattung durch Bund und Länder etc.).

---

1) Deichsel, A. u.a.: Politische Sozialisation von Studenten, Stuttgart 1974, S. 124.

2) Brockert, M.: Der Student - das unbekannte Wesen, in: Hochschulmagazin, November 1974, S. 5; vgl. Schmidbauer, M.: Studienorientierung und Studienerfolg, Untersucht an Studenten der Volks- und Betriebswirtschaftslehre der Universität München, Diss. München 1968.

- b) Tendenziell latente Sozialisationsfaktoren, vor allem peers wie ältere Studenten, die soziodemographische Struktur der Studentenschaft und die damit verbundenen Wertvorstellungen etc.
- c) Die dritte Gruppe von Einflußfaktoren sind die institutionalisierten Vertretungen der Studenten in- und außerhalb der Hochschulgremien wie z.B. Studentischer Sprecherrat, politische Hochschulgruppen, Verbindungen etc.

Die große Problematik bei der Analyse der Sozialisation durch die Hochschule liegt

- a) in der Schwierigkeit vorgängige Sozialisations- und Selektionsprozesse und ihre Auswirkungen zu erkennen und
- b) die verschiedenen Faktoren des aktuellen Sozialisationsprozesses voneinander abzugrenzen und kausale Abhängigkeiten zu bestimmen bzw. Interdependenzen nachzuweisen.

Die schematische Darstellung des Sozialisationsprozesses durch die Hochschule, die die Einflußfaktoren und Teilprozesse zusammenfaßt (vgl. Abb. 4) soll dies verdeutlichen.

Die wichtigsten Einflußfaktoren sind also:

- 1. SUF = Sozialisationsagent Universität - formale Struktur
  - z.B. - Ziele der Organisation
  - Struktur der Organisation (Hierarchie, Anweisungsbefugnisse etc.)
  - Prüfungen und Leistungsanforderungen
  - der akad. Unterricht
  - Studentische Hochschulgruppen

2. SUINF = Sozialisationsfaktor Universität - informale Struktur  
z.B. - Gruppenbeziehungen aller Art  
- informale Kontakte zu Mitstudenten und Lehrpersonal
3. ASF = Allgemeine studienbegleitende Sozialisationsfaktoren  
z.B. - Herkunftsfamilie  
- finanzielle Situation  
- Studenumfeld (Großstadt, Kleinstadt etc.)  
- gegründete Familie

Als die wichtigsten Teilprozesse sind zu berücksichtigen:

1. SOZ A = Selektionsfunktion der vorgängigen Sozialisationsprozesse  
z.B. - Schule  
- eventuell ausgeübter Beruf  
- Herkunftsfamilie  
- angestrebte Ziele, Wertesystem etc.
2. SOZ U = Sozialisation während der Studienzeit
3. SIT Z = Situation zwischen Examen, Bewerbung und Berufsantritt
4. B = Betrieb bzw. angestrebte Tätigkeit als Einflußfaktor auf die Gestaltung dieser Prozesse

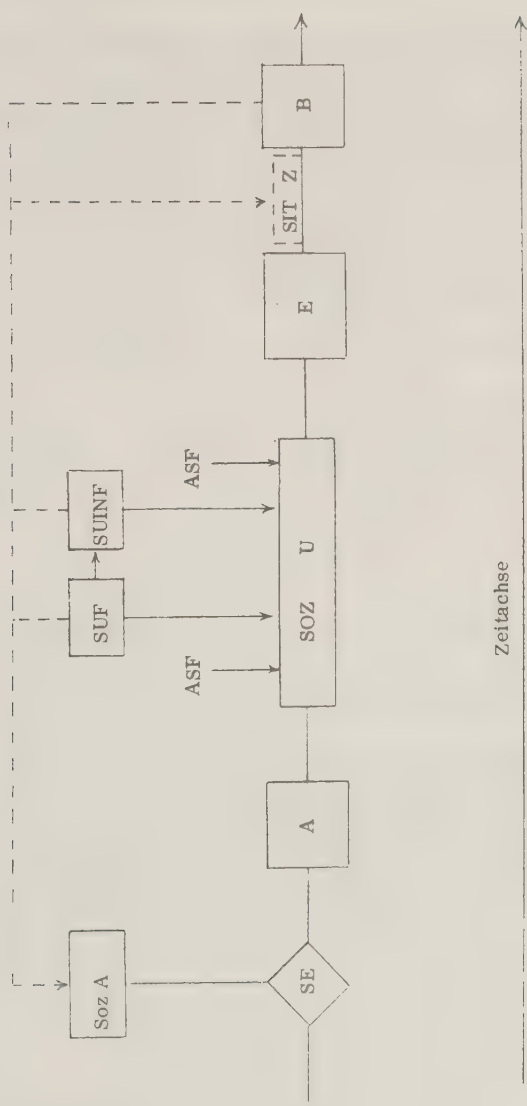
Die Frage erscheint nun berechtigt, ob in der Hochschule die von allen angestrebte Sozialisation überhaupt stattfindet. Wir wollen im folgenden nicht so weit gehen, wie Simons<sup>1)</sup>, der wegen des Fehlens von Zielen der Sozialisation (Studienziele, die quasi in Stellenbeschreibungen operationalisiert sind) der Hochschule Sozialisationseffekte kategorisch abspricht<sup>2)</sup>. Dies ist sicherlich zu formalistisch gedacht.

---

1) Vgl. Simons, H.: a.a.O., S. 10 ff.

2) Vgl. Cloetta, B.: a.a.O., S. 45 ff.

Abb. 4: Sozialisation durch die Hochschule<sup>1)</sup>



|       |                                               |       |                                                |
|-------|-----------------------------------------------|-------|------------------------------------------------|
| SOZ A | = vorgängige Sozialisation                    | A     | = Eintritt in die Organisation Universität     |
| SE    | = Selektion                                   | SOZ U | = Sozialisation während der Studienzzeit       |
| SUF   | = Sozialisationsfaktoren (formale Struktur)   | E     | = Examen (Austritt)                            |
| SUNF  | = Sozialisationsfaktoren (informale Struktur) | SIT Z | = Situation zwischen Examen und Berufsausübung |
| ASF   | = Allgemeine Sozialisationsfaktoren           | B     | = Übernahme einer beruflichen Position         |

1) Vgl. Simons, H.: Sozialisation durch die Hochschule, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 19, Hamburg 1971, S. 10.

Unsere Thesen sind demgegenüber:

1. Berufsbezogene Sozialisation findet in der Hochschule kaum oder nur in geringem Umfang statt (vgl. Sozialisation vom Typ "Schule"), da berufliche Sozialisation das Kennenlernen und Internalisieren der konkreten beruflichen Rollenanforderungen bedeutet. Da aber - wie schon angeführt - nur die Wissensbestände berufsbezogen sind, der Sozialisationskontext (mit seinen normativen Orientierungen) schon ex definitione im universitären Lernprozeß fehlt (vgl. Abschnitt 224) und als abstraktes Denkmodell unverbindlich bleibt, können wesentliche Elemente der Berufsrolle weder erlernt, noch internalisiert werden.
2. Sozialisation findet in der Universität als Sozialisation in die Studentenrolle statt. Wie noch auszuführen sein wird (vgl. Abschnitt 411), ist Hochschulausbildung eine kontinuierliche Fortsetzung der Rolle des Gymnasiasten (Führungsanspruch, Allgemeinbildung, Denkvermögen).
3. Trotzdem wird die Hochschulausbildung zumindest tendenziell von den Teilnehmern in quasi ideologischer Weise als Berufsvorbereitung vom Typus "Lehre" bezeichnet. Dieser Anspruch kann durch die Ausbildungsprozesse aber in keiner Weise eingelöst werden (vgl. Thesen 1 und 2).
4. Wie die Analyse der Studentenrolle gezeigt hat, bedeutet der einseitig reduzierte Status des Studenten (Moratorium, Arbeitnehmerrolle) auch zugleich eine Reduktion auf die formalen Studienanforderungen (vgl. Kapitel 41) und damit die Loslösung von inhaltlichen Anforderungen des Studiums. Das heißt wiederum, daß antizipatorische Berufssozialisation nicht nur durch die strukturellen Bedingungen nahezu unmöglich gemacht wird, sondern auch vom Studenten konkret nicht angestrebt wird (vgl. Abschnitt 423).

### 3222 Berufssozialisation in Betrieben - Der Typus Lehre

Die berufliche Sozialisation vom Typ Lehre unterscheidet sich in wesentlichen Bereichen von der Sozialisation vom Typ Schule. Wie schon oben ausgeführt, ist der Typus "Lehre" durch eine relative Nähe zum Ziel der Sozialisation, nämlich der entsprechenden Berufsposition, charakterisiert. Die Sichtbarkeit des Sozialisationszieles ermöglicht sowohl für Sozialisator als auch für den Sozialisanden Sozialisationserfolge kritisch zu beurteilen und dementsprechende Konsequenzen zu ziehen bzw. zu veranlassen.

Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Anforderungen an das Verhalten werden in realistischen Situationen vermittelt, die meist mit direkten Verantwortlichkeiten für Produkt, Material, Arbeitsprozesse, Menschen etc. verbunden sind. Schließlich unterscheiden sich die Typen "Schule" und "Lehre" vor allem durch den Zeithorizont. Während die Studentenrolle als Übergangsrolle schon ihre eigene Aufhebung impliziert, ist die Berufsrolle auf Dauer angelegt. Zwar werden sich - insbesondere im Arbeitsfeld der sog. Hochqualifizierten - die jeweiligen Arbeitsfelder im Zeitablauf verändern, doch die strukturellen Determinanten weisen ähnliche Merkmale auf. Das bedeutet auch, daß angenommen werden kann, daß mit der veränderten Bedeutsamkeit der Situation auch die Konsequenzen für das Individuum entschieden gravierender sein werden. "Von dieser neuen Rolle (Berufsrolle J.T.) werden auch die weiteren sozialen Rollen direkt oder indirekt beeinflusst, mithin auch die in seiner Person zwischen allen diesen Rollen zu schaffende Verbindung (Identität)."<sup>1)</sup>

---

1: Lüscher, K.: Berufliche Sozialisation, in: Luckmann, Th., Sprondel, W.M.: a.a.O., S. 221.



Weiterhin ist der Sozialisationstyp "Lehre" gekennzeichnet durch

- die Gebundenheit an spezifische organisatorische Kontexte (in unserem Beispiel Betriebe),
- die Tatsache, daß im Bereich der sog. Hochqualifizierten Sozialisationsleistungen des Sozialisanden, abgesehen von extra eingerichteten Vorbereitungsphasen (job rotation etc.), in den jeweiligen mit Positionen verbundenen Berufsrollen selbst erbracht werden müssen (sog. "learning by doing") und im Laufe der Mitgliedschaft immer neu erbracht werden müssen. Nicht zuletzt ist die wachsende Bedeutung der beruflichen Weiterbildung Indiz für geplante Identitätstransformationen in der Karriere in Institutionen (z. B. durch "Management-Seminare");
- die veränderte Bedeutung der Sozialisation im betrieblichen Kontext, in dem Berufssozialisation allenfalls eines der Unternehmensziele darstellt, i. d. R. aber Mittel zum Zweck der Erfüllung dieser Ziele ist;
- exaktere Abgrenzung von Positionen, die einzunehmen sind;
- eine allenthalben anerkannte typische Verlaufsform von Berufssozialisation (Karriere).

Ganz besonders wichtig erscheint so die Berücksichtigung des oben schon angeführten Zeitaspektes. Sozialisation als Prozeß über Zeit kann hier in Erweiterung zu Fürstenberg<sup>1)</sup> in eine

- Vorbereitungsphase
- Konkretisierungsphase
- Phase der Etablierung
- Phase der Vorbereitung des Austritts

unterschieden werden.

Die Vorbereitungsphase umfaßt hierbei sowohl die Vermittlung von allgemeinen Grundhaltungen zu dem Beruf, ein allgemeines Berufserfolgsbild als auch

---

1) Vgl. Fürstenberg, F.: a.a.O., S. 208 ff.; vgl. zum Problem des Übergangs vor allem Babel, J.: a.a.O., S. 34 ff.

die Aneignung berufsrelevanter Einstellungen und Verhaltenskodizes auf der Grundlage von Kenntnissen und Fertigkeiten.

Daran schließt sich eine Phase der Konkretisierung an, die durch die Anforderungsmuster der

- ordnungsgemäßen Erledigung der jeweiligen Aufgabe,
- Konkretisierung der sinngebenden Berufsvorstellungen, d. h. der Identifizierung mit dem ausgeübten Beruf im Gefüge des Wirtschafts- und Gesellschaftslebens<sup>1)</sup>,
- Produktion eines subjektiven Erfolgsbewußtseins im jeweiligen Kontext beschrieben werden kann.

Die Phase der Etablierung bietet dann - zwar grundsätzlich begrenzt durch den oben angedeuteten Internalisierungsprozeß der Konkretisierungsphase, der ja z. B. die Notwendigkeit der Reproduktion von Berufsvorstellungen im Individuum betont<sup>2)</sup> - durch die Teilhabe an der Machtfülle zentraler Positionen die Möglichkeit zur Veränderung des organisatorischen Kontextes<sup>3)</sup>.

In der Phase der Vorbereitung des Austrittes werden dann die notwendigen Vorkehrungen getroffen, auch bei personellem Wechsel die Kontinuität der Organisation zu wahren. Geläufig sind hierbei die rechtzeitige Benennung von Nachfolgern, "Beförderungen" auf weniger wichtige Positionen (Aufsichtsräte etc.).

---

1) Vgl. Fürstenberg, F.: a. a. O., S. 214; Becker, H.S., Carper, J.: a. a. O., S. 341 ff.

2) zwingend natürlich nur bei erfolgreicher Mitgliedschaft.

3) Vgl. dazu die Erwiderung Shepards auf Schein; Shepard, H.A.: Innovation - unmöglich gemacht, in: Gruppendynamik, Forschung und Praxis, Heft 2, 1972, S. 157 f. Im gleichen Zusammenhang sind Fort- und Weiterbildung zu beurteilen, die mithin auch die Funktion haben, die durch diesen Prozeß bewirkte Hemmung innovatorischer Prozesse (Betriebsblindheit) zu verhindern. Lüscher nennt diesen Prozeß die "statische Tradierung von Rollennormen" in: Lüscher, K.: Sozialisation, a. a. O., S. 223.

Um diesen hier idealtypisch geschilderten Prozeß noch zu verdeutlichen, sei dazu nochmals auf Schein<sup>1)</sup> eingegangen. Im Modell von Schein, das seinen Ausgangspunkt im symbolischen Interaktionismus hat (er verweist explizit auf Mead, Strauss und Goffman) wird von einem "konstruierten sozialen Selbst" ausgegangen, das durch kulturelle Überformung in Interaktionszusammenhängen gebildet und verändert wird, wobei dem Individuum ein breiter, selbstbestimmter Handlungsspielraum eingeräumt wird. Dabei geht es in dem vorliegenden Modell um sekundäre Sozialisationsprozesse, woraus Schein die Annahme ableitet, daß es höchst unwahrscheinlich sei, "daß sich die Grundstruktur seiner Persönlichkeit und die Grundformen seiner psychologischen Abwehrmechanismen wesentlich ändern"<sup>2)</sup>. Er legt hiermit einen Kern stabiler "me" fest und geht im folgenden davon aus, daß sich nur weniger stabile "Selbstbilder" im Laufe der Zugehörigkeit zu einer Institution ändern<sup>3)</sup>.

Der Prozeß der Karriere wird ausgehend von diesen Grundüberlegungen mit "Grundphasen beschrieben, aus denen bestimmte transitorische und endgültige Statusphasen hervorgehen und die bestimmte psychologische Prozesse und Organisationsprozesse mit sich bringen"<sup>4)</sup>. Wirksam werden die Sozialisationsinflüsse hierbei bei Grenzüberschreitung<sup>5)</sup>, vor allem in vertikaler Richtung (Aufstieg).

Veränderungen des Selbst sind nach Schein nur im Bereich der "labileren sozialen Selbstbilder" des Individuums möglich, "vorausgesetzt, daß das In-

---

1) Vgl. Schein, E.: a.a.O., S. 145 ff.

2) Schein, E.: a.a.O., S. 147.

3) Eine Sichtweise, an der durchaus Kritik angebracht ist (vgl. dazu Picard, W.: Identität und Interaktion, in: Soziologenkorespondenz zur Psychiatrischen Soziologie, hrsg. von Helle, H.J., München 1976, S. 37 - 104, und die Zusammenfassung am Ende dieses Kapitels).

4) Schein, E.H.: a.a.O., S. 149.

5) Vgl. Abschnitt 221 und Kapitel 3 dieser Arbeit.

dividuum nicht in der Organisation gefangen gehalten wird<sup>1)</sup>, was aber auch dann der Fall ist, wenn z. B. Freizügigkeit in der Wahl der Arbeitsplätze besteht, da das Individuum oft de facto in der Organisation verbleiben muß (räumliche Bindung, vertragliche Verpflichtungen, angespanntes Arbeitsplatzangebot etc.).

Für unseren Zusammenhang äußerst wichtig ist die Verbindung der Begriffe Sozialisation und Karriere. Karriere ist so in weiten Bereichen Sozialisation in organisatorischen Kontexten. "Die Veränderungen, die ein Mensch im Lauf seiner Karriere als Resultat der Erwachsenen-Sozialisation oder Akkulturation durchmacht, sind Veränderungen im Wesen und in dem Grad seiner sozialen Selbstbilder"<sup>2)</sup>.

Der Prozeß der Karriere kann nach Schein durch folgende Grundphasen beschrieben werden (vgl. Tab. 2).

In der ersten Spalte der Tabelle sind die Grundphasen und die wichtigsten Ereignisse aufgeführt, die die Phasenübergänge kennzeichnen. Die zweite Spalte beinhaltet die Formen der einzelnen Karrierestufen, und in der dritten Spalte wird versucht, die jeweiligen Interaktionsprozesse zwischen Individuum und Organisation zu charakterisieren. Dabei steht ein zentrifugaler Karriereverlauf (vgl. Abschnitt 222) idealtypisch im Hintergrund. Das heißt, Karriere ist gleichzeitig Bewegung in verschiedenen Abteilungen, in zentralere Positionen und nach oben in die Spitze, ein Verlauf, der auch im Bewußtsein der Individuen und der Gesellschaft als erfolgreich angesehen wird und sich in Zurechnung von Prestige, Ansehen, Gratifikationen etc. ausdrückt. Der umgekehrte Karriereverlauf ist der des Versagers bzw. Outsiders. Zwischen diesen beiden Idealtypen bewegen sich die Abstufungen tatsächlicher Verläufe.

---

1) Schein, E.H.: a.a.O., S. 155.

2) Schein, E.H.: a.a.O., S. 147.

Tab. 2: Grundphasen, Positionen und Prozesse einer Karriere<sup>1)</sup>

| Grundstadien                            | Status oder Position                | Psychologische und Organisationsprozesse zwischen Individuum und Organisation                                                                                                            |
|-----------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Vor dem Eintritt                     | Kandidat, Bewerber                  | Vorbereitung, Ausbildung, antizipatorische Sozialisation                                                                                                                                 |
| Eintritt (Übergang)                     | Neueingetretener, Neuling, Anwärter | Nachwuchsrekrutierung, eilige Einführung, Testen, Prüfen, Auswahl, Aufnahme ('Anheuerung'), Überschreiten der äußeren Grenze des Dazugehörens Aufnahmearten; Einführung und Orientierung |
| 2. Grundausbildung, Lehrzeit            | Ausbildungskandidat, Novize         | Ausbildung, Indoktrination, Sozialisation, Testen des Mannes durch die Organisation, versuchsweise Aufnahme in eine Gruppe                                                               |
| Initiation, erstes "Gelübde" (Übergang) | Eingeweihter, Graduierter           | Überschreiten der ersten Zugehörigkeitsgrenze, Aufnahme als Mitglied und Übertragung eines Status' in der Organisation, Übergangsritus und Akzeptiertwerden                              |
| 3. erste reguläre Aufgabenstellung      | neues Mitglied                      | erste Erprobung der eigenen Funktionstüchtigkeit; Übertragung wirklicher Verantwortlichkeit; Überschreiten der Funktionsgrenze und Zuweisung zu einer besonderen Aufgabe oder Abteilung  |

1) Vgl. Schein, E.H.: a.a.O., S. 149.

| Grundstadien                                                                           | Status oder Position                                   | Psychologische und Organisationsprozesse zwischen Individuum und Organisation                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SUBPHASEN                                                                              |                                                        |                                                                                                                                                                                                                                              |
| 3a) Einübung in den Job                                                                |                                                        | Indoktrination und Prüfung durch die unmittelbare Arbeitsgruppe, was zur Aufnahme oder Ablehnung führt; Ausbildung und Sozialisation                                                                                                         |
| 3b) Maximalleistung                                                                    |                                                        |                                                                                                                                                                                                                                              |
| 3c) Verbrauchtsein                                                                     |                                                        |                                                                                                                                                                                                                                              |
| 3d) Einübung neuer Fertigkeiten usw.<br>Beförderung oder Statusverminderung (Übergang) |                                                        | Vorbereitung für eine höhere Stellung durch Training, Bemühen, Beachtung und Gönner zu finden;<br>Vorbereitung, Prüfung, Überschreiten der Ranggrenze, Übergangsritus; kann auch die Überschreitung von Funktionsgrenzen bedeuten (Rotation) |
| 4. zweite Dienststellung                                                               | legitimes Mitglied der Organisation (Voll aufgenommen) | die gleichen Prozesse wie unter Nr. 3                                                                                                                                                                                                        |
| SUBPHASEN                                                                              |                                                        |                                                                                                                                                                                                                                              |
| 5. Dauerstellung                                                                       | ständiges Mitglied                                     | Überschreiten einer weiteren inneren Zugehörigkeitsgrenze                                                                                                                                                                                    |
| Ende der Karriere und Austritt (Übergang)                                              | Old-timer<br>Dienstältester                            | Vorbereitung auf den Abgang, Abgangsriten (Ehrendiners usw.)                                                                                                                                                                                 |
| 6. nach dem Abgang                                                                     | Ehemaliger Emeritus, im Ruhestand                      | peripherer Status                                                                                                                                                                                                                            |



Wichtig ist auch die Verbindung von Bildung und Ausbildung und beanspruchter Position sowie die Reproduktion dieser vordefinierten "normalen" bzw. "erfolgreichen" Verläufe im Individuum.

Auf einen wichtigen Punkt ist in diesem Zusammenhang noch hinzuweisen, nämlich den Gesichtspunkt der Legitimation solcher Karriereverläufe. Sie werden in unserer Gesellschaft i. d. R. durch den Leistungsbegriff gefunden. Darauf soll weiter unten noch näher eingegangen werden.

Zusammenfassend kann der unterschiedliche Charakter der Sozialisationsprozesse vom Typus "Lehre"(im Bereich der Hochschulausbildung) und vom Typus "Beruf" (hochqualifizierter Arbeiter = Akademiker) idealtypisch wie folgt verdeutlicht werden:

- a) Berufliche Sozialisation vom Typ "Schule" zeichnet sich aus durch
- die Ferne der Zielposition
  - die eigenständige Position des Sozialisators
  - die Beschränkung der Vermittlungsprozesse auf abstrakt-analytische Interaktionsprozesse; in etwa gleichbleibenden Konkretisierungsgrad der Rollenanforderungen, d. h. gleichbleibend große Distanz
  - Substitution eines von der Zielposition bewirkten "feed-back" durch Derivate, die eine Sozialisation in die Ausbildungsorganisation bewirkt (d. h. die Studenten sehen ihre Ziele im Bestehen von Prüfungen, nicht in der Vorbereitung auf die Berufsposition)
  - die Eigenständigkeit der Position des Sozialisanden; Ausbildung des Studenten ist Zweck und Ziel des Studiums zugleich
  - nicht stattfindende "Karriere" im Sinne von Positionswechsel und Übertragung von Verantwortung für organisationale Prozesse

Daraus folgt:

- fehlende Mitverantwortung und Initiative
- nur Teile einer Berufsrolle definieren die Sozialisandenrolle (extrafunktionale Rollenelemente fehlen weitgehend)

- reduzierte Mitwirkung sowohl bei inhaltlichen als auch bei organisatorischen Prozessen
  - Möglichkeit der Reflexion und Distanz
- b) Berufliche Sozialisation vom Typ "Lehre" zeichnet sich aus durch
- die wachsende Nähe zur Zielposition
  - keine eigenständige Position des Sozialisators
  - die Orientierung der Vermittlungsprozesse an den Anforderungen der Berufsrolle (learning by doing); den wachsenden Konkretisierungsgrad der Rollenanforderungen
  - ein fortwährendes "feed-back" sowohl durch die (erfolgreiche - erfolglose) Bewältigung von Aufgaben als auch durch vorgesetzte Rolleninhaber
  - die fehlende Eigenständigkeit der Sozialisandenposition; Sozialisation ist Mittel zum Zweck
  - den Prozeß der Karriere im Sinne von Positionswechseln und zunehmende Verantwortung für inhaltliche und organisatorische Prozesse

Daraus folgt:

- zunehmende Mitverantwortung
- die Berufsrolle als Ganzes definiert die Sozialisandenrolle (technisch-funktionale und extrafunktionale Rollenanforderungen)
- zunehmende Mitwirkung bei inhaltlichen und organisatorischen Prozessen
- Identifikation und Loyalität sind gefordert

Tab. 3: Veränderungen der Rollenanforderung in "Schule" und "Lehre" im Zeitablauf

| Zeitverlauf | Art der Anforderung              | Schule                                     | Lehre          |
|-------------|----------------------------------|--------------------------------------------|----------------|
|             |                                  | Bedeutung:                                 |                |
|             | technisch-funktionale Kenntnisse | steigend                                   | abnehmend      |
|             | regulative Normen                | gleichbleibend                             | gleichbleibend |
|             | regulative Einstellungen         | von der Organisation nur bedingt gefordert | steigend       |
|             | extrafunktionale Normen          | fehlen weitgehend                          | stark steigend |

### 34 Beruf und Identität - Zur Konsequenz der Übernahme von Berufsrollen

Ausgehend von der Verdeutlichung des Begriffes "Beruf" wurde bisher versucht, Berufswahl auf zwei Ebenen zu beschreiben. Die Ansicht von der Berufswahl und Berufseinstellung als Sozialisationsprozeß sollte dabei klären helfen, auf welche Weise sich der Einzelne mit den sozialen Bedingungen auseinandersetzt, wie er zu seinen beruflichen Erfahrungen kommt und inwieweit Gestaltungs- und Anpassungsprozesse stattfinden. Konkreter soll dies nun unter dem Begriff Identität abgehandelt werden.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auf die Geschichte und die Entwicklung des Begriffes der Ich-Identität einzugehen, der im Zusammenhang des Begriffes Identität die Diskussion bestimmt und in der analytischen Ich-Psychologie<sup>1)</sup>, der Entwicklungspsychologie<sup>2)</sup> und dem symbolischen Interaktionismus<sup>3)</sup> wurzelt. Es ist daher vor allem auf die Zusammenfassungen und Systematisierungen von Habermas<sup>4)</sup>, Krappmann<sup>5)</sup> und McCall und Simmons<sup>6)</sup> zu rekurrieren. Verwiesen sei auf die für unseren Zusammenhang wichtige Arbeit von E. E. Lau<sup>7)</sup>.

---

1) Vgl. dazu z. B.: Erikson, E.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1972.

2) Vgl. dazu u. a.: Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde, Stuttgart 1969.

3) Vgl. Mead, G. H.: a. a. O.; Goffman, E.: Stigma, über Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt 1967; Goffman, E.: Wir alle spielen Theater, München 1969; Goffman, E.: Asyl, über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt 1972.

4) Habermas, J.: 1973, a. a. O., S. 118 ff.

5) Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, 4. Aufl., Stuttgart 1975.

6) McCall, G., Simmons, J. L.: Identität und Interaktion, Düsseldorf 1974.

7) Vgl. Lau, E. E.: Interaktion und Institution, Zur Theorie der Institution und der Institutionalisierung, Diss. München 1976, insbes. S. 194 ff.

Vor allem die letztgenannten Arbeiten basieren zum großen Teil auf den Gedanken des symbolischen Interaktionismus. Ihn verbindet mit einigen anderen Ansätzen<sup>1)</sup> das Interesse, "bei der Beschreibung und Erklärung gesellschaftlicher Phänomene mitzuberücksichtigen, wie Gesellschaftsmitglieder selbst die gesellschaftliche Wirklichkeit erleben. Ohne Berücksichtigung der Eigenperspektive der Gesellschaftsmitglieder kann man - so diese Ansätze - nicht zureichend erklären, warum in spezifischen Situationen spezifische Personen in bestimmter Weise und nicht anders handeln."<sup>2)</sup>

Interaktion ist hierbei keine absolut feste und determinierte Verbindung "zwischen der Situation eines Handelnden und seinem Handeln in dieser Situation"<sup>3)</sup>, sondern ein ständiger Prozeß der "Antizipation und Interpretation der Bedeutung und des Sinnes von wahrgenommenen Handlungen und der anschließenden Definition von Bedürfnissen und Erwartungen."<sup>4)</sup>

Die Bedeutungen der Dinge sind soziale Produkte, die in den und durch die definierenden Aktivitäten miteinander interagierender Personen hervorgebracht werden.

Der Entwurf des Modells symbolischer Interaktion geht auf Mead<sup>5)</sup> zurück. Mead unterscheidet zwei Formen von Interaktion (Konversation von Gesten

- 
- 1) hierzu zählen vor allem Ethnomethodologie, Ethnotheorie und die Ethnographie des Sprechens.
  - 2) Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, Hamburg 1973, S. 3.
  - 3) Wilson, Th. P.: Theorien der Interaktion und Modelle Soziologischer Erklärung, in: Alltag, a. a. O., S. 56.
  - 4) Mertens, W.: Erziehung zur Konfliktfähigkeit, München 1974, S. 93; vgl. Blumer, H.: a. a. O., S. 81.
  - 5) Vgl. Mead, G. H.: a. a. O., insbes. S. 177 ff.

und den Gebrauch signifikanter Symbole). Symbolische Interaktion unterscheidet sich hierbei von nichtsymbolischer Interaktion durch die interpretative Verarbeitung von Handlungen, d. h. sie ist Präsentation von Gesten und Reaktion auf die Bedeutung von Gesten. Die Bedeutung von Gesten bewegt sich entlang dreier Linien:

1. Sie zeigt an, was die Person, an die sie gerichtet ist, tun soll.
2. Sie zeigt an, was die Person, die sie setzt, zu tun beabsichtigt,
3. und sie zeigt die gemeinsame Handlung an.<sup>1)</sup>

Quasi als übergeordneten Bezugspunkt müssen die Beteiligten notwendigerweise die Rolle des jeweils anderen übernehmen, d. h. mental sich in den anderen hineinversetzen.

Dieses "taking the role of the other" ist das "sine qua non von Kommunikation und wirksamer symbolischer Interaktion."<sup>2)</sup> Dies ist nach Mead jedoch nur dann möglich, wenn das Individuum ein Selbst besitzt, d. h. Gegenstand seiner eigenen Handlung sein kann.

Dieses Selbst ist ein sozialer Prozeß, der aus analytisch unterscheidbaren Phasen besteht, nämlich dem "I" und dem "me". "Das 'Ich' (I, der Verf.) ist die Reaktion des Organismus auf die Haltungen anderer, die man selbst einnimmt. Die Haltungen der anderen bilden das organisierte 'ich', und man reagiert darauf als ein 'ICH' "<sup>3)</sup>.

Eine Erweiterung des Konzepts von Mead nimmt Goffman<sup>4)</sup> in der Unterscheidung der Begriffe "soziale" und "persönliche" Identität vor. Soziale Identität

---

1) Vgl. dazu Blumer, H.: a. a. O., S. 88.

2) Blumer, H.: a. a. O., S. 88.

3) Mead, G. H.: a. a. O., S. 218.

4) Goffman, E.: 1967, a. a. O., S. 9 ff.

bezieht sich auf die Erwartungen anderer im Interaktionsprozeß und mithin auf die kategorialen Einordnungen der Interaktionspartner.

Persönliche Identität bezieht sich dagegen auf die Einzigartigkeit des Individuums. "Sie ergibt sich zunächst aus der organischen Einmaligkeit einer je bestimmten Person, sodann aus der je einmaligen Kombination lebensgeschichtlicher Daten. Weiterhin bezeichnet 'personale Identität' schlicht das Objekt moralischer und rechtlicher Zurechnung."<sup>1)</sup>

Grundlegendes im Zusammenhang mit der Identität wurde vor allem durch die Rezeption von Habermas und Krappmann verdeutlicht. Wichtig ist hierbei insbesondere folgendes:

Die "'personale Identität' sichert 'vertikal' die Konsistenz des lebensgeschichtlichen Zusammenhanges, 'soziale Identität' garantiert 'horizontal' die Erfüllbarkeit der diffundierenden Ansprüche aller Rollensysteme, denen die Person zugehört"<sup>2)</sup>. Ich-Identität besteht nun in der Balance von sozialer und persönlicher Identität. Das Individuum muß hierbei eine schwierige Interaktionstechnik beherrschen: einerseits ist es gezwungen, um überhaupt "normal" und vorhersehbar mit anderen interagieren zu können, mit symbolischen Allgemeinheiten seiner Umwelt "identisch" zu sein, während "persönliche Identität" diese Einheit mit den normierten Erwartungen aufhebt und die Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit des Individuums signalisiert. Vollkommen kann dabei weder die Übereinstimmung mit den Umweltanforderungen sein ("phantom normalcy"), noch die individuelle Unverwechselbarkeit ("phantom uniqueness")<sup>3)</sup>, denn das hieße Unmöglichkeit der Interaktion und deshalb Aufgabe von der immer neu zu konstruierenden Ich-Identität, die ja

---

1) Dubiel, H.: Identität und Institution, Düsseldorf 1973, S. 21 f.

2) Dubiel, H.: a.a.O., S. 18.

3) Habermas, J.: 1973, a.a.O., S. 131.



nur als Aufrechterhaltung der Balance zwischen beiden Identitäten verstanden werden kann.<sup>1)</sup> "Die 'Stärke' der Ich-Identität bemißt sich an der Aufrechterhaltung der Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität in solchen Belastungssituationen, die jenes prekäre Gleichgewicht bedrohen."<sup>2)</sup>

Folgende Aspekte sind also zu beachten:

1. Ich-Identität ist kein definitiver Zustand, der einmal erreicht und dann perpetuiert werden kann. Sie muß immer neu konstituiert werden. Insbesondere dann, wenn neuartige und außergewöhnliche Situationen dies nahelegen.<sup>3)</sup>
2. Andererseits ist Ich-Identität nicht nur Konsequenz der aktuellen Situation, sondern es ist davon auszugehen, "daß die früheren Interpretationen von Identitäten, Ereignissen, Handlungen und Objekten nicht verlorengelassen, sondern in neue Klassifikationssysteme aufgenommen werden. Das heißt, daß Interaktion nur dann verständlich wird, wenn der historische Erfahrungshorizont und die aktuelle Situation als Konstituentien berücksichtigt werden.
3. Störungen der Balance sind, da sich die verschiedenen Situationen und Lebenserfahrungen des Individuums wohl nie gleichen, quasi natürliche Begleiterscheinungen im Lebenslauf des Einzelnen. Typischerweise sind jedoch solche Krisen mit Statuswechseln (horizontal und/oder vertikal) verbunden.<sup>5)</sup>

---

1) Habermas, J.: 1973, a. a. O., S. 132.

2) Vgl. Krappmann, L.: 1975, a. a. O., S. 44.

3) Vgl. Krappmann, L.: 1975, a. a. O., S. 59.

4) Krappmann, L.: 1975, a. a. O., S. 50.

5) Vgl. dazu Strauss, A.: a. a. O., S. 95 ff.

4. Die Fähigkeit, Krisen produktiv zu bewältigen, hängt einerseits von dem Interpretationsspielraum ab, den die Umwelt gewährt, von den evtl. unterstützenden Faktoren dieser Umwelt (materieller als auch mitmenschlicher Art) und nicht zuletzt von der Fähigkeit der Krisenbewältigung des Individuums, die durch das Erlernen der erfolgreichen Balanceherstellung und -aufrechterhaltung in bedrohlichen Situationen von ihm selbst erarbeitet wurde.

Dieses komplexe Modell kann nun mit Abb. 5, S. 128 ) verdeutlicht werden. Störungen in diesem "Identitätshaushalt" beziehen sich im Grunde auf zwei Prozesse:

- a) die Herstellung der Balance von Eigen- und Fremderwartungen
- b) die Herstellung von Kontinuität und Konsistenz

Zu a) Störungen der Balance dürften für unsere Gesellschaft typisch sein, denn notwendige Grundbedingung für das Entstehen und Bestehen einer so definierten Ich-Identität ist eine Gesellschaftsstruktur, die genügend Raum für Reflexion und Uminterpretation läßt und eigentlich nur im Denkmodell des "herrschaftsfreien Diskurses"<sup>1)</sup> möglich ist.

Auf unsere Problematik bezogen hieße das, Unternehmungen müßten demokratische Organisationen sein, deren Struktur und Positionen einem permanenten Interaktionsprozeß unterworfen wären. Solche Organisationen sind sicher denkbar, jedoch derzeit empirisch nicht vorfindbar.

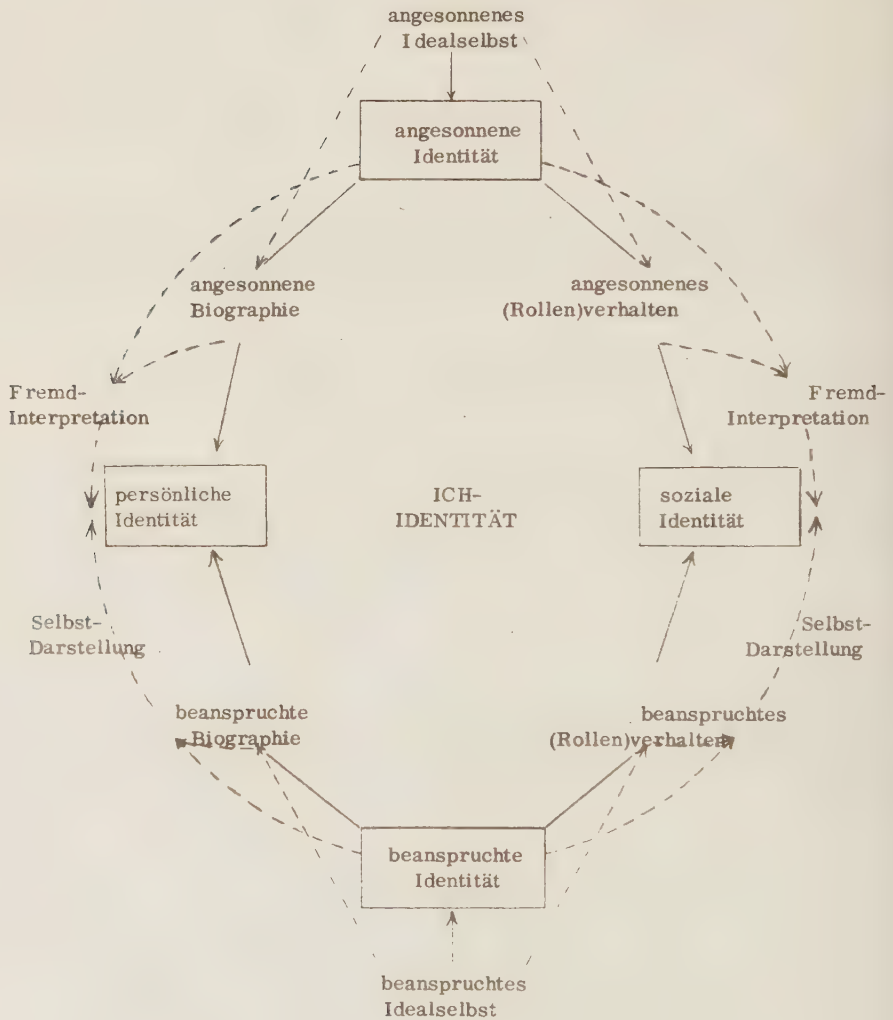
Dies soll an zwei Aspekten aufgezeigt werden:

1. an der Organisationsstruktur und den Rollenverteilungen in Unternehmen und der Universität,
2. an der Erläuterung der "identitätsfördernden Fähigkeiten".

---

1) Habermas, J.: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, in: Habermas, J., Henrich, D.: Zwei Reden, Frankfurt 1974, S. 23 - 75.

Abb. 5 : Das Modell der Identitätsbalance<sup>1)</sup>



1) Lau, E.E.: a.a.O., S. 202.

Wie schon im Kapitel 222 näher beschrieben, sind Unternehmungen zielgerichtete soziale Organisationen (zielgerichtetes offenes System)<sup>1)</sup> mit Produktions- bzw. Dienstleistungscharakter. Wichtigstes Ziel ist i. d. R. die Erwirtschaftung eines maximalen bzw. angemessenen Gewinns.<sup>2)</sup>

Die Unternehmensziele werden von der Unternehmensspitze bzw. den Kapitaleignern festgelegt; die Entscheidung über die Art der Produkte wird nach Maßgabe des Marktes getroffen.

Wie im Zielbildungsprozeß schon angedeutet, zeichnen sich Unternehmungen durch hierarchische Strukturen aus. Grundlegend ist die Teilung in dispositive und ausführende Arbeit. Die jeweiligen Rollenanforderungen in den entsprechenden Positionen werden nach Maßgabe der Ziele und Richtlinien durch die Kriterien der Effizienz und Effektivität bestimmt.<sup>3)</sup>

Die Einflußmöglichkeiten auf die betrieblichen Rollen sind zwar sowohl von "unten" (z. B. Gewerkschaften), als auch in den konkreten Arbeitsverrichtungen (Vorschläge zur Neugestaltung und Umorganisation der Arbeitsprozesse) möglich, aber nur insoweit, als sie nicht den Unternehmenszielen widersprechen oder sie sogar in Frage stellen.<sup>4)</sup>

In unserer Terminologie heißt das also: Berufsrollen in organisatorischen Kontexten sind Herrschaftsrollen. Für die Ausbildung der Identität im obigen Sinne wären aber Berufsrollen vom Typus "Kontaktrollen"<sup>5)</sup> Voraussetzung.

---

1) Vgl. Heinen, E.: Industriebetriebslehre als Entscheidungslehre, in: Heinen, E.: Industriebetriebslehre, Wiesbaden 1972, S. 31 ff.

2) Der Zielaspekt wird hier nur aus der Perspektive der Organisation gesehen.

3) Vgl. dazu z. B.: Lamperstorfer, G.: a. a. O., S. 77 ff.

4) Dieser Zusammenhang wäre realistischerweise auch im Zusammenhang mit der Humanisierungsdebatte zu berücksichtigen, vgl. dazu: Groskurth, P., Volpert, W.: Lohnarbeitspsychologie, Frankfurt 1975.

5) Vgl. Punkt 22 dieser Arbeit.

Das heißt, diese Rollen müßten durch situationsbezogene Interaktionsnormen mit minimalem Zwangscharakter (Implikation der Gestaltbarkeit) gekennzeichnet sein. Ein hoher Grad von Verfügbarkeit wäre somit gegeben.

Man mag nun einwenden, daß dieser Aspekt nur für die ausführende Arbeit zuträfe, denn die sog. Manager seien durch ihre Berufsrollen mit einem hohen Grad an Verfügbarkeit ausgerüstet, d.h. hätten den Einfluß, Unternehmen nach ihren Vorstellungen zu ändern.<sup>1)</sup> Zur Diskussion dieser Frage sind wir auf den Sozialisationszusammenhang verwiesen.

Funktion der Kapitel 31 und 32 war es u.a., folgendes Muster aufzuzeigen: Der Prozeß der Berufswahl ist als vorbereitender Selektionsprozeß zur Einnahme von Berufsrollen zu verstehen. Abgesehen vom Problem der Allokation durch Bildungsprozesse, regionale Verteilungsmuster, schichtspezifische Behinderungen, die teilweise funktionale Selektion bewirken (d.h. die Selbstrekrutierungsrate der schichtspezifischen Berufe ist noch sehr hoch), steuern gesamtgesellschaftliche Mechanismen wie Berufsprestige, Einkommen des Zielberufes, Macht und Einfluß der Berufsrolle den Selektionsprozeß.

Falls diese These stimmt - einiges spricht dafür<sup>2)</sup> - müssen sich die Populationen der verschiedenen Studienfächer unterscheiden. Kriterien hierfür sind u.a. Berufsziele, Einstellungen zu gesellschaftlichen Werten, politische Einstellungen etc.

In diesem Stadium sind die Vorstellungen über die angestrebte Berufsrolle i.d.R. relativ vage. Eine erste Konkretisierung erfolgt in der Berufsaus-

---

1) Vgl. die Problematik der Interdependenzen von System und Umwelt. In diesem Zusammenhang siehe auch: Chin, R., Benne, K.D.: Strategien zur Veränderung sozialer Systeme, in: Türk, K.: a.a.O., S. 125 - 153 und Punkt 222 dieser Arbeit.

2) Vgl. dazu auch Punkt 322 dieser Arbeit.

bildung, d. h. im Prozeß der antizipatorischen Berufssozialisation. Hochschulausbildung wird im vorliegenden Zusammenhang so verstanden. Die Definition der Ausbildungssituation durch die Organisation Universität (repräsentiert durch Professoren und auch Assistenten und durch formale wie inhaltliche Ausbildungsprozesse), durch die Sozialisanden (Studenten) und die zukünftigen Abnehmer der Absolventen (hier die Wirtschaft) macht die Annahme plausibel.

Es ist noch darüber zu diskutieren, inwieweit die Universität - bezogen auf das Beispiel Betriebswirtschaftslehre - diesem Anspruch genügt, doch zumindest intentional wird antizipatorische Berufssozialisation angestrebt. Nicht nur technisch-funktionale Elemente der Berufsrolle sollen vermittelt werden, sondern auch sozial-normative Rollenelemente. Die empirische Überprüfung wird zeigen, daß dies nur unvollkommen möglich ist, und zwar aus strukturellen Inkompatibilitäten. Festzuhalten bleibt jedoch der Anspruch.

Im Stadium der Einnahme der Berufsrolle müssen nun die konkreten Arbeitsvollzüge im organisatorischen Kontext zunächst gelernt und durchgeführt werden. Das Stadium der beruflichen Sozialisation ist erreicht. Ob wir jetzt das Modell der Mitgliedschaft von Schein, oder die Analysen von Presthus, oder die deduktive Analyse von Offe, oder die empirischen Studien von Becker und Carper, Coates und Pellegrin zur Beschreibung beruflicher Sozialisationsprozesse zugrunde legen, alle diese Studien belegen die Hypothese der Übernahme der Werte, Normen und sozialen Vorschriften der Organisation durch die Organisationsmitglieder. Damit liegen die Anpassungsprozesse im Karriereverlauf eindeutig beim Individuum, und zwar derart, daß sowohl Beruf als auch privater Lebensvollzug dadurch betroffen sind.

Aufgrund unserer Ausführungen zur Sozialisation können wir behaupten, daß dieser Prozeß der fortschreitenden Internalisation der Werte und Normen



der Organisation das Korrelat zum Eindringen in die Machtzentren der jeweiligen Institution ist.<sup>1)</sup>

Es soll jedoch hier nicht der Eindruck entstehen, daß naiv angenommen wird, der Ablauf dieses idealtypischen Prozesses einer erfolgreichen Karriere sei in jedem Falle mit subjektivem Leidensdruck verbunden. Gerade das Gegenteil ist wohl anzunehmen, denn mit den Kosten des Aufstiegs (Anpassung, Loyalität, Aufgabenerfüllung, Zeitaufwand etc.) sind auch außerordentliche Gratifikationen verbunden, wie hohes Einkommen, Macht, Prestige etc. Zum anderen ist nicht zu übersehen, daß die Entlastungsfunktion von Institutionen tatsächlich vorhanden ist<sup>2)</sup> und akzeptiert wird. Über die Wünschbarkeit dieses Zusammenhangs soll im abschließenden Kapitel kurz referiert werden.

Zurückkommend auf den Identitätsbegriff würde dies heißen, daß Unternehmungen - so wie sie hier und heute strukturiert sind - gerade für den erfolgreichen Manager eine nachhaltig gestörte, auf tendenziell soziale Identität reduzierte "Nicht-Identität"<sup>3)</sup> bedeuten.

Es kann jedoch jetzt nicht davon gesprochen werden, daß Unternehmungen "totale Institutionen"<sup>4)</sup> im Sinne Goffmans sind, oder die Rollennormen in entsprechenden Positionen umfassend und eindeutig definiert sind und mit derartig rigiden Sanktionen durchgesetzt werden können wie in Gefängnissen oder psychiatrischen Kliniken, denn die Fakten zeitlicher Beanspruchung und der zumindest intendierten, wenn auch durch konjunkturelle, persönliche

---

1) Vgl. dazu explizit: Schein, E.H.: a.a.O., S. 145 ff.

2) Ein großes Thema für Gehlen, aber auch für seine Kritiker, vgl. u.a. z.B.: Adorno, Th. W.: Gehlen, A.: Ist die Soziologie eine Wissenschaft vom Menschen? Ein Streitgespräch, in: Kreuz, F.: Adornos Philosophie in Grundbegriffen, Frankfurt 1974, S. 225 - 251.

3) Vgl. Krappmann, L.: a.a.O., S. 79 f.

4) Vgl. Goffman, E.: Asyl, a.a.O., S. 15 ff.

und personale Faktoren manchmal grundlegend eingeschränkten Freiwilligkeit des Ein- und Austritts sprechen gegen derartige Qualifizierungen. Der interpretative Spielraum von Rollen ist aber im Herrschaftszusammenhang in jedem Fall eingeschränkt.

So werden die im interaktionistischen Rollenkonzept geforderten Fähigkeiten zur Ausbildung von Ich-Identität:<sup>1)</sup>

- Rollendistanz
- Empathie und
- Ambiguitätstoleranz

kaum eingeübt werden können, da der Inhaber einer Berufsrolle in Organisationen nur in Ausnahmefällen die Möglichkeit hat, sich "über die Anforderungen von Rollen zu erheben, um auszuwählen, negieren, modifizieren und interpretieren zu können."<sup>2)</sup>

Gewiß sind Tendenzen festzustellen, Spielräume zur Reflexion und Interpretation von (Berufs-)Rollennormen zu schaffen, doch das Spektrum des Spielraums ist eingeeengt.<sup>3)</sup> Die Fähigkeit der Empathie, des Einfühlens in den Anderen, der Antizipation der Reaktionen des Interaktionspartners, dürfte gerade auch in organisatorischen Zusammenhängen grundlegend sein, doch wird sie i. d. R. nicht dazu angewandt, die Selbstrepräsentation des Anderen anzuerkennen und zunächst gleichberechtigt in die Interaktion einzubauen und

---

1) Vgl. Krappmann, L.: a.a.O., S. 132 ff.

2) Krappmann, L.: a.a.O., S. 133.

3) Vgl. hierzu die Führungsstildiskussion und Erörterung der sog. Management-Techniken, wie z.B. Management by Objectives.

4) Vgl. dazu die Beurteilungspraktiken moderner Unternehmungen, wie z.B. die Testpraxis; vgl. auch Grunow, D.: Personalbeurteilung, Stuttgart 1976; Strametz, D.: Ein Rest von Unbehagen, Leistungsbeurteilung im Betrieb - Anpassungsmechanismus oder Instrument progressiver Personalpolitik?, in: Analysen, 5. Jg., 8/9, 1975, S. 24 - 27; Strametz, D.: Und wer zensiert den Boss?, in: Analysen, 5. Jg., 11, 1975, S. 28 - 30.

zu berücksichtigen, sondern zur Durchsetzung eigener sowie institutioneller Interessen. Deutlich wird dieser Punkt insbesondere im Marketing, im Verkauf, in der Werbung nach außen, sowie in der Durchsetzung von Anordnungen, Befehlen etc.

In betrieblichen Zusammenhängen werden Situationen, in denen Ambiguitätstoleranz gefordert wird, nämlich divergierende Erwartungen und verunsichernde Mehrdeutigkeiten zu ertragen, intentional ausgeschaltet. Gerade das Organisiertsein soll ja eindeutige, klar abgegrenzte Kompetenzen schaffen und Zuständigkeiten zuordnen.<sup>1)</sup> Das Auftreten unstrukturierter Situationen wird durch Vorschriften, Stellenbeschreibungen, hierarchisch festgelegte Beziehungen usw. verhindert, da sie aus technisch-funktionalen Gründen einen ungestörten Ablauf beeinträchtigen und den Kriterien von Effizienz und Effektivität meist widersprechen.

Einem weiteren Aspekt, nämlich die These, daß mit dem Aufstieg doch wachsende Dispositionsspielräume zur Verfügung gestellt werden, ist nun im folgenden nachzugehen:

Entsprechende Rollenanalysen zeigen, daß die Koordination, Steuerung und Kontrolle der Organisationsteilnehmer nicht bis ins Detail und Extrem geregelt sind oder sein könnten.<sup>2)</sup> Selbst beim Fließbandarbeiter existiert nachgewiesenerweise zumindest die Möglichkeit von Unterlassungshandlungen.<sup>3)</sup> "Er kann Vorschriften, die seine Arbeitsrolle ausmachen, zwar nicht in individueller Weise erfüllen oder übererfüllen, variieren und individuell abwandeln, aber er kann durchaus die Erfüllung einzelner oder aller

---

1) Vgl. Kosiol, E.: a.a.O., S. 52 ff.; insbesondere sind in diesem Zusammenhang die systemtheoretischen (in betriebswirtschaftlicher Sicht) Ansätze der Unternehmensorganisation anzuführen.

2) Vgl. Goffman, E.: 1972, a.a.O., S. 13 ff.

3) Vgl. die von Lutz und Willemer getroffene Unterscheidung in "initiativen" und "präventiven" Einfluß in Organisationen.

dieser Normen unterlassen oder verweigern. So hat er auch unter dem striktesten technischen Reglement der Arbeitsverrichtungen und Kooperationsbeziehungen immer die Möglichkeit, Fehler zu begehen, Ausschuß zu produzieren, unsorgfältig zu arbeiten, dysfunktionale Konflikte in Kooperationsbeziehungen herbeizuführen oder auf jede sonst erdenkliche Art zu 'versagen'.<sup>1)</sup> Dieser Handlungsspielraum scheint um so größer zu werden, je höher die dementsprechende Position in der Hierarchie angesiedelt ist.

Das würde nun aber bedeuten, daß cum grano salis auch die Möglichkeit zu selbstbestimmtem Handeln mit steigender Positionshöhe wächst (abnehmender Kontrollgrad) und damit die Möglichkeit zur Ausbildung einer "vernünftigen" Identität gegeben ist. Wie unsere Ausführungen zum Problem der beruflichen Sozialisation jedoch gezeigt haben, ist dies nur dann wahrscheinlich, wenn die Rollenanforderungen auf allen Hierarchieebenen sich (aus der Sicht der Organisation) im Bereich von qualitativ gleichförmigen Anforderungsstrukturen bewegen (hier sind die technisch-funktionalen Verfahrensregeln gemeint).

Da aber die Bedeutung der technisch-funktionalen Verfahrensregeln mit steigender Positionshöhe insbesondere durch die Relevanz extrafunktionaler Normen substituiert wird, tritt eine Verlagerung der Anforderungsstrukturen auf. Die Möglichkeit zur Rollendistanz besteht nur scheinbar, denn äußerer Druck (manifest durch Kontrolle und detaillierte Stellenbeschreibungen) wird durch zu internalisierende Normenidentität ersetzt. Sanktion und Kontrolle werden in das Individuum verlagert. Wie schon angeführt, ist die Internalisierung organisationsspezifischer Normen das Korrelat zu steigender Verfügungsgewalt und Macht sowie der abnehmenden Strukturiertheit von Entscheidungssituationen, denn in Berufsrollen mit breiter initiativer Basis

---

1) Offe, C.: a.a.O., S. 37 f. Diesem Zusammenhang trägt das durch das sog. interpretative Paradigma erweiterte Rollenkonzept Rechnung, während er durch den Rollenbegriff Parsonscher Provenienz nicht thematisiert werden könnte.

reichen für die relativ oft auftretenden unstrukturierten und vagen Entscheidungssituationen funktionale Wissensbestände nicht aus, um "richtige", d. h. dem Überleben der Institution angemessene Entscheidungen zu treffen. Das Moment der Herstellung<sup>1)</sup> von Entscheidungen, das vordergründig Entscheidungsfreiheit signalisiert, wird so im Interesse der Organisation kanalisiert.

Die Aufrechterhaltung der Normen und Werte und vice versa des Zielsystems der Organisation über Dauer wird so zu einem Problem der Rekrutierung, insbesondere der Organisationsmitglieder, die dispositive Verfügungsgewalt besitzen. Die Bedeutung von Selektion und Sozialisation wurde in diesem Zusammenhang schon erwähnt.<sup>2)</sup>

Zu b) Die wichtigsten problematischen Momente, "Wendepunkte" in der Lebenskontinuität des Individuums,<sup>3)</sup> d. h. die Notwendigkeit bei Statuswechseln Identität zu transformieren, sind für das vorliegende Problem folgende:

- Übergang von der Schule zur Universität
- von der Universität in den Betrieb
- Wechsel von Positionen im Betrieb

Wir haben es hier also mit weitgehend "geregelten Statusübergängen" zu tun. Unter der Voraussetzung, daß Identität nicht als einmal erworben und für immer gefestigt definiert wird, sind Statusübergänge mit Wandlungen von Identität verbunden. Man wird genötigt, "seiner Vergangenheit den Rücken zu kehren, frühere Resultate zu entwerten, auf einstigen Stolz zu verzichten, sich gegenüber alten Praktiken, alten Verbindungen und selbst alten Liebes-

---

1) Vgl. Wolff, S. u. a.: Entscheidungen als praktische Herstellungen, unveröffentlichtes Manuskript München 1976, S. 1 f.

2) Vgl. dazu Punkt 32 dieser Arbeit.

3) Vgl. hierzu insbes.: Strauss, A.: a. a. O., S. 95 ff.

beziehungen zu ent-identifizieren".<sup>1)</sup>

Geregelte Statusübergänge sind vorwiegend institutionalisiert und werden durch Trainer gesteuert. Besonders deutlich wird dieser Gesichtspunkt im Sozialisationskontext vom Typ "Lehre". Am wohl einschneidendsten Wendepunkt, nämlich der erstmaligen Aufnahme einer fortdauernden Erwerbstätigkeit<sup>2)</sup>, werden für die uns interessierende Zielgruppe der akademisch ausgebildeten Kaufleute in zunehmendem Maß auch institutionalisierte Trainingsmöglichkeiten bereitgestellt. Sie reichen von der Zuordnung eines eigens dafür bestimmten Betreuers, über firmeneigene Lehrgänge und Seminare<sup>3)</sup>, über fest etablierte Ausbildungsprogramme<sup>4)</sup> bis zu - im Extremfall - kasernierungsähnlichen Zuständen<sup>5)</sup> mit Verpflichtungen, nicht zu heiraten, zum Zwangssparen, zur ständigen Verfügbarkeit für regionale Einsätze. Diese Art Trainingszentren dient der Transformation eines Teils der Identität zum "Berufsmenschen".

Zu diesen Transformationsversuchen zählt auch die von Strauss ausdrücklich erwähnte Probezeit. Was diese Perioden "kennzeichnet, ist, daß es gut etablierte Zeichen dafür gibt, wann jemand eine Phase beginnen soll, wie er und man selbst erkennen kann, daß er sich in der Phase befindet, wie lange er erwartungsgemäß darin bleiben wird, durch welche Anzeichen man erkennen kann, daß er sich aus der Phase zu lösen beginnt, und wann er sie gänzlich 'überstanden' hat."<sup>6)</sup> Es sind also eindeutig Perioden mit zielgerich-

---

1) Strauss, A.: a.a.O., S. 124. Besonders problematisch sind diese Transformationen dann, wenn manifest angelegte, antizipatorische Sozialisationsmuster diesen Anspruch - sei es einfach aus einem Versagen oder aus strukturellen Inkompatibilitäten, wie in unserem Fall - nicht erfüllen können.

2) Vgl. Fürstenberg, F.: a.a.O., S. 208 ff.

3) Vgl. Siemens AG: Bildungsarbeit in Unternehmen, München 1974.

4) Vgl. Staufenbiel, J.E.: Berufsplanung für den Managementnachwuchs, Köln 1975.

5) Vgl. hier die sog. "Haushalte" der Firma Brenninkmeyer C & A, die für zukünftige Führungskräfte bestehen (i.d.R. Abiturienten).

6) Strauss, A.: a.a.O., S. 137.



teten Sozialisationsprozessen nachzuweisen, die zur Erleichterung der Statuswechsel Identitätstransformation anstreben.<sup>1)</sup>

Zusammenfassend muß festgestellt werden, daß die notwendige Konsequenz von Aufstieg und Karriere eingeschränkte Identität ist. Sie könnte mit der Bezeichnung soziale Identität charakterisiert werden.

Es ist sicher notwendig, diesen analytischen Zusammenhang empirisch zu fundieren. Dabei ist folgendes zu beachten:

1. Sowohl dem in die Institution<sup>2)</sup> Universität eintretenden Studenten als auch dem Berufsanfänger wird beim Eintritt in die entsprechenden Institutionen neues unbekanntes Rollenverhalten angesonnen.
2. Dieses von den Institutionen angesonnene Rollenverhalten wird mit dem beanspruchten Rollenverhalten konfrontiert. Zu berücksichtigen ist, daß der organisatorische Kontext meist historisch festgelegt ist (durch Satzungen, Verfassungen, Vorschriften etc.), mehrere aktuelle und in ihren Meinungen mehr oder minder divergierende Interaktionspartner existieren<sup>3)</sup>, die insbesondere auch den manifest niedergelegten Rollenforderungen widersprechen können.

---

1) Zur Frage, warum Individuen den Anforderungen von Berufsrollen überhaupt entsprechen und sich den mit Positionswechseln verbundenen Identitätstransformationen überhaupt unterziehen vgl. Punkt 1.1. dieser Arbeit.

2) Abgesehen werden soll in diesem Zusammenhang von der Diskussion des Begriffes "Institution". Vgl. dazu vor allem die schon erwähnte Zusammenfassung von Dubiel und die Arbeit von Lau, E. E.: a. a. O., insbes. die Seiten 24 - 68.

3) Vgl. Krappmann, L.: a. a. O., S. 80 f.

3. Der Grad der Störung der Balance bei dem neu hinzukommenden Individuum wird so von der Einfachheit oder Differenziertheit der Rollenanforderungen, von der Stärke der Ich-Identität und nicht zuletzt von der im historischen Prozeß gebildeten und in der Zukunft beanspruchten Identität abhängen (Problem der Kontinuität)!<sup>1)</sup>
4. "Ist die subjektive Interpretation der Rolle auf dem Hintergrund der anderen Rollen, die dem Individuum gleichfalls angesonnen werden, und der Lebensgeschichte, die es konstituiert hat, wegen der Rigidität des Normensystems nicht möglich, so sind Identität und Interaktion in Gefahr."<sup>2)</sup> Die Konsequenz wäre *ceteris paribus*, d. h. bei der ungleichen Machtverteilung zwischen Individuum und Institution, entweder die Aufgabe des Identitätsanspruches<sup>3)</sup> oder das Ausscheiden aus dem aktuellen Interaktionszusammenhang.

#### 34 Zusammenfassung und Hypothesen

Obwohl der Beruf zum wichtigsten Kostituens sozialer Existenz überhaupt gehört, hat die Soziologie der Berufe gerade diesen Aspekt der subjektiven Bedeutsamkeit des Berufes für das Individuum kaum berücksichtigt.<sup>4)</sup> Dies ist m. E. auch verständlich, weil ein kategoriales Begriffssystem, das von seinem Ansatz her die individuelle Seite des Problems zu thematisieren instan-

---

1) Vgl. Krappmann, L.: a. a. O., S. 78 ff.

2) Krappmann, L.: a. a. O., S. 116.

3) Vgl. in diesem Zusammenhang die Versuche Korrelationen von Arbeitssituation und psychischen Störungen nachzuweisen wie z. B. Hollingshlag, A. B., Redlich, F.: Der Sozialcharakter psychischer Störungen, Frankfurt 1975; Keupp, F. (Hrsg.): Verhaltensstörungen und Sozialstruktur, München 1974; Fischer, D.: Psychischer Zusammenbruch und Arbeitssituation, in: KZfSS, 25. Jg., 1973, S. 449 - 457; wobei natürlich anzumerken ist, daß die Arbeitssituation bzw. der Grad der Repressivität nur ein Faktor einer multivariaten Analyse von psychischen Störungen sein kann.

4) Vgl. dazu Punkt 12 dieser Arbeit.

de war, nur in Umrissen existierte. Erst an neueren Ansätzen des Symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie etc., die eigentlich in der Tradition Max Webers zu sehen sind, machen es möglich, der Perspektive Gesellschaft-Individuum die Perspektive Individuum-Gesellschaft an die Seite zu stellen.

Gefordert war nun aus diesem Anspruch einen Begriff zu finden, der dieses Bindeglied zwischen Kultur und sozialem Handeln zu thematisieren imstande ist. Dieses Bindeglied zwischen Institution und Individuum ist in der vorliegenden Arbeit das Rollenkonzept. Das 2. Kapitel der Arbeit diente nun zur Explikation des begrifflichen Instrumentariums für die folgende Analyse. Dabei kam es besonders darauf an zu betonen, daß sowohl das integrative, als auch das imperative und das interpretative Rollenkonzept zur Beschreibung gesellschaftlicher Realität nicht sich gegenseitig ausschließende Analyseinstrumente darstellen, sondern Überverallgemeinerungen eines begrenzten Ausschnitts sozialer Realität, die insgesamt einen bestimmten Grad der Verfügbarkeit des Rolleninhabers über die Rollenanforderungen repräsentieren.

Wie dargestellt subsumiert das Kriterium der Verfügbarkeit zwei Dimensionen:

1. den Grad der Identifikation und
2. die Stärke der Ich-Leistungen.

Die Dimensionen beschreiben mit anderen Worten den Grad des Zwangscharakters der Rollenanforderungen (Interpretationsspielraum) und den Grad der Notwendigkeit der Akzeptanz und Identifikation (Internalisierungsgrad).

Damit war die für unsere Arbeit maßgebende begriffliche Grundlage geschaf-

fen, die Zusammenhänge von Rollenanforderungen und tatsächlichem Verhalten in einer Art "Differenzanalyse" zu beschreiben. Die kontinuierliche Denkweise impliziert weiterhin den Aspekt der Interpretation der Rollenanforderungen durch den Rolleninhaber als eigentlich "normales" und vernünftiges Verhalten und nicht wie aus dem Ansatz von Parsons deduziert werden müßte, als abweichendes quasi "unnormales" Verhalten.<sup>1)</sup>

Dieser Tatbestand als Ausgangspunkt zugrunde gelegt, begründet für die empirische Analyse zwei Aspekte. Erstens wird ein Maßstab zur Verfügung gestellt, um den Grad der Formalisierung bzw. den Grad der Totalität der Anforderungsstruktur der jeweiligen Institutionen zu bestimmen. Zweitens wird empirisches Handeln der Individuen in den jeweiligen Kontexten beschreibbar und qualifizierbar, d. h. sowohl zu begreifen als Sozialisationsprozeß als auch als Reflex mehr oder weniger internalisierter Werte, Normen und Vorschriften.

Daran anschließend war es nun notwendig - eingegrenzt auf das Problem des Berufs in wirtschaftlichen Institutionen - die Zusammenhänge von Rolle und Organisation kurz aufzuzeigen und daraus analytisch die beruflichen Anforderungen abzuleiten. Dabei wurde deutlich, daß die Berufsrolle - speziell im Bereich planend-dispositiver Arbeit - in aufgabendiskontinuierlichen Organisationen 4 unterscheidbare Anforderungsbündel enthält:

1. technisch-funktionale Umgangs- und Verfahrensregeln
2. regulative Normen
3. regulative Einstellungen
4. extrafunktionale Normen

Die anschließende Analyse der Studentenrolle zeigte nun interessante Parallelen und Unterschiede zu der für uns relevanten Art von Berufsrolle. So

---

1) Vgl. dazu Habermas, J.: 1974, a.a.O., S. 23 ff.; Krappmann, L.: 1971, a.a.O., S. 161 ff.

hat die Universität, speziell innerhalb der Fachbereiche, einen vergleichbaren hierarchischen Aufbau wie Wirtschaftsbetriebe, doch kann vergrößernd behauptet werden, daß die Studentenrolle ohne Mitsprache in Forschung und Lehre, ohne die Möglichkeit zum Aufstieg, in ihrer hierarchischen Stellung ungefähr der Arbeiterrolle entspricht. Damit verbunden ist i. d. R. zwischen den Positionen Student-Assistent-Professor ein aufgabenkontinuierlicher Arbeitszusammenhang in den Wissensbeständen (also den technisch-funktionalen Umgangs- und Verfahrensregeln). Dadurch entfällt - aus der Sicht der Organisation - die Notwendigkeit, in die Studentenrolle die Elemente regulativer Einstellungen und insbesondere extrafunktionaler Normen als notwendige Anforderungsbündel einzubauen. Damit ist nun keine totale Abstinenz dieser Anforderungen behauptet. Das zeigt insbesondere die Unterscheidung in "initiativen" und "präventiven" Einfluß in Organisationen. Zumindest die präventiven Regeln müssen von allen Organisationsteilnehmern befolgt werden, wenn die Organisation Bestand haben soll.

Die These, daß extrafunktionale, initiative Elemente für die Definition formaler Rollenanforderungen der Studentenrolle nicht notwendig erscheinen, wird auch dann plausibel, wenn noch folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- die Studentenrolle ist eine "self-liquidating-role"
- der Student arbeitet für seine eigene Qualifikation, produziert also kein materielles Produkt im arbeitsteiligen Produktionszusammenhang
- die Studentenrolle besitzt einen antizipatorischen Charakter.

Durch den abstrakt-analytischen Vermittlungsprozeß, als Reflex des oben angedeuteten Arbeitszusammenhanges, besteht für den Studenten, aufgrund der Ferne der extrafunktionalen Rollenansprüche, eher die Möglichkeit zur Rollendistanz.

Sog. extrafunktionale Normen sind in der Studentenrolle zwar auch anzutreffen, doch sind diese Normen, bezüglich ihres initiativen Gehaltes, kein Bestandteil der von der Organisation definierten Rolle, sondern sind in

einem quasi informellen Raum angesiedelt und manifest als subkulturelle Verhaltensweise des "Student-Seins". Erklärungen bieten die i. d. R. gleichen moratoriumsähnlichen Seinszusammenhänge, in denen sich die Studenten befinden, die große Homogenität der Studentenpopulation (Alter, Herkunft, Arbeitsaufgabe-, perspektive, allgemeine Lebensbedingungen etc.) und die hieraus abzuleitenden Interaktionszusammenhänge (meist nur Binnenkontakte).

Im Kapitel 2 werden weitgehend nur die statischen Aspekte des Untersuchungsproblems behandelt. Im Kapitel 3 wird der dynamische Aspekt des Problems in die Untersuchung einbezogen. Dieser beinhaltet im wesentlichen die Frage der Aneignung von Berufsrollen und legt somit das Schwergewicht der Betrachtungen tendenziell auf die Perspektive Individuum-Rolle. Der begriffliche Bezugspunkt zur Erfassung dieses Prozesses stellt das Paradigma der "Erwachsenensozialisation" dar, die - wie ausgeführt - im Prinzip mit meist größerer Wahlfreiheit bezüglich der Teilnahme an konkreten sozialen Prozessen verbunden ist, als die Primärsozialisation, vor allem deshalb, weil der Sozialisand meist ein handlungsfähiges Subjekt ist.

Damit ist die Thematik der Berufswahl berührt und gleichzeitig die Behauptung der (Selbst)selektion. Dieser Zusammenhang war notwendig als erste Stufe in den Prozeß der beruflichen Sozialisation miteinzubeziehen, da durch den Prozeß der Berufswahl nur ein spezifischer und meist besonders motivierter Teil der Berufswähler in die sich weiter spezifizierende Phase der antizipatorischen Berufssozialisation eintritt. In den modernen, hochentwickelten Gesellschaften hat sich dieser Prozeß i. d. R. in Organisationen lokalisiert. Das Konzept der Mitgliedschaft (Karriere) erschien geeignet, den kategorialen Rahmen für diesen Sachverhalt zu bilden. Zur Differenzierung boten sich die Paradigmata von "Schule" und "Lehre" an. Die antizipatorische Berufssozialisation in der Universität wird demnach als Typus "Schule" bezeichnet, die Berufssozialisation in Betrieben als Typus "Lehre". Die Begriffe sind im Grunde nichts anderes als Korrelate zu den im Kapitel 22 beschriebenen Rollenanforderungen in Betrieb und Universität.



Im Kapitel 33 bildet die Frage nach der Ausbildung einer "vernünftigen Identität" die abschließende Bewertung der Qualität der beschreibenden Prozesse der sukzessiven Einnahme von Berufsrollen. Die Darstellung von Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz hat gezeigt, daß eine Entwicklung dieser Fähigkeiten in Ausbildung und Beruf kaum möglich erscheint. Bezüglich der Situation des Studenten wurde insbesondere auf die fehlenden Gestaltungsmöglichkeiten hingewiesen.

In Institutionen vom Typus Betrieb ist zwar - in den uns interessierenden Berufsrollen (Management allgemein) - die Möglichkeit zur Gestaltung formal impliziert, doch realiter durch die Notwendigkeit der Internalisierung der im jeweiligen Organisationszusammenhang gültigen initiativen, regulativen Einstellungen und extrafunktionalen Normen als Voraussetzung für die Einnahme dementsprechender Positionen stark eingeschränkt. Dysfunktionale Elemente werden so quasi automatisch herausgefiltert oder auf nicht dispositive Stellen verwiesen. Emanzipation, Selbstbestimmung und reale Produktion neuer Interaktionszusammenhänge erscheinen so in beiden Institutionen (für Studenten und Berufstätige) gleichermaßen illusorisch.

Es wird nun nicht der Anspruch gestellt, die oben herausgearbeiteten Thesen durch die folgenden Rollensanalysen und die Definition der Situation der Betroffenen beweisen zu können. Doch wird damit die Absicht verfolgt, den abgeleiteten Zusammenhang am empirischen Beispiel der Hochschulausbildung und der Berufstätigkeit der Diplom-Kaufleute plausibel zu machen.

Der Begriff der "Situation" scheint geeignet, die notwendige Grundstruktur zur Beschreibung des Handlungszusammenhangs bereitzustellen. Damit sind also:

1. die "objektiven Bedingungen" der Interaktionszusammenhänge zu analysieren (Rollenanforderungen in Universität und Betrieb),

2. die Vorstellungen und Einstellungen der Organisationsmitglieder darzustellen, und
3. die Definition der speziellen Situation durch die Organisationsmitglieder (Studenten, Berufstätige) zu verdeutlichen.

#### 4 BERUFSOZIALISATION IN DER UNIVERSITÄT - DER TYPUS SCHULE ALS ANTIZIPATORISCHE SOZIALISATION ?

##### 41 Rollenanforderungen in der Hochschulausbildung - dargestellt am Beispiel der Betriebswirtschaftslehre

##### 411 Die Umwelt Hochschule

Wie im Abschnitt 3221 schon angeführt, wird das Hochschulstudium als sekundärer Sozialisationsprozeß vom Typ "Schule" aufgefaßt. Sozialisation heißt, das Individuum verändert sein Verhalten, um bestimmte soziale Rollen spielen zu können. Es sieht sich in diesem (Lern)-prozeß mit bestimmten Verhaltenserwartungen konfrontiert, die es meist selbst nicht festgelegt hat und i. d. R. kaum grundlegend verändern kann. Die entsprechenden Verhaltenserwartungen sind m. a. W. von gesellschaftlichen Mächten und Kräften festgelegt, die sich in entsprechenden Führungspositionen mit konstituierenden Funktionen materialisieren.

Erfolgreiche Sozialisation ist, insbesondere im Bereich der Erwachsenen-sozialisation, dann möglich, wenn der Prozeß der Beeinflussung eindeutig und zielgerichtet ist und die entsprechenden Verhaltenserwartungen explizit definiert sind. Erst dann können bewußt von den Sozialisatoren kongruente und einschbare Bemühungen unternommen werden, um erwartungsgemäßes Verhalten auszulösen, zu verstärken bzw. erwartungswidriges Verhalten zu löschen.

Für den Sozialisanden bedeutet dies, daß er einerseits durch die Kenntnis der Verhaltenserwartungen sein Verhalten entsprechend diesen Zielen steuern oder, bei Ablehnung der Verhaltenserwartungen, eigene Strategien entwickeln kann. Andererseits ist es so auch möglich, die Aktivitäten der Sozialisatoren zu überprüfen und zu kritisieren.

Für erfolgreiche Sozialisation erscheint also notwendig:

- a) "Explizierung von Erwartungen und Zielen bzw. auf Seiten des zu sozialisierenden Individuums Kenntnis der relevanten Erwartungen und Ziele seiner Gruppe,
- b) planmäßige Bemühungen, das Individuum in Richtung auf diese Ziele zu verändern, und
- c) ein für das Individuum erfahrbares Feedback seines Verhaltens durch die Gruppe."<sup>1)</sup>

Damit ist auch die weitere Analyse der Sozialisationsinstitution Universität und des Fachbereichs Betriebswirtschaftslehre, festgelegt. Sie ist hinsichtlich der Ziele, der Studieninhalte, der Studienabschnitte und der Studienleistungen zu untersuchen.

Der hier angedeutete Gedankengang ist jedoch weder neu, noch weit von trivialer Erkenntnis entfernt, sondern im Grunde strukturierendes Element aller rationalen, mehr oder weniger freiwilligen, auf Verhaltensänderung angelegten, Handlungen.

So schlägt der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen aus dem Jahre 1970 für die Gestaltung von Studiengängen folgendes Vorgehen vor:

"Zunächst sind die Ausbildungsziele innerhalb eines möglichst breiten Kontextes für die einzelnen Fächer zu ermitteln, sowie die diesen entsprechenden Qualifikationen zu definieren. Sodann werden die Inhalte bzw. Gegenstände ausgewählt, die die betreffenden Qualifikationen und die dafür nötige Wissensbreite vermitteln. Schließlich wird festgelegt, auf welche Weise und unter welcher Wahlfreiheit die ausgewählten Inhalte angeboten werden."<sup>2)</sup>

---

1) Simons, H.: a. a. O., S. 2.

2) Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Bd. 1, Empfehlungen, Bonn 1970, S. 10.

Dieser Empfehlung folgend werden im folgenden kurz die wichtigsten übergreifenden, fachunabhängigen Studienziele dargestellt.

Es gibt - wie entsprechende Dokumentenanalysen nachweisen<sup>1)</sup> - eine "Ebene allgemeiner akademischer Bildungsziele. Diesem allgemeinen Bildungsauftrag der Universität entspricht die bei allen Bevölkerungsgruppen der deutschen Gesellschaft verbreitete Erwartung, daß sich Akademiker, unabhängig von ihrem Fachwissen, durch besondere Qualifikationen auszeichnen."<sup>2)</sup>

Welche Konzeption der Hochschulbildung als Bezugspunkt auch angenommen wird, deutlich zeigt sich von der Konzeption der Erneuerung der Universität durch die neuhumanistische Restauration bis hin zur Vorstellung der emanzipatorischen Hochschulreform, daß mit Ausnahmen (isolierte Technokratieausrichtung) nicht nur die fachliche Qualifizierung im Vordergrund steht, sondern die Veränderungen allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale.<sup>3)</sup> Obwohl es problematisch erscheint, unbedingte kausale Abhängigkeit zwischen intendierten Änderungen (in den Bereichen des Affektiven und Kognitiven) und den tatsächlich feststellbaren Veränderungen herzustellen, sind offenkundig Verhaltensänderungen nachzuweisen, die sich mithin auch im Bewußtsein des Akademikers manifestiert haben.

Die Ansätze zur systematisch-empirischen Erfassung außer fachlicher Bildungsziele sind in der BRD kaum in wünschenswertem Maß vorhanden.<sup>4)</sup>

---

1) Vgl. dazu: Framheim, G.: Außerfachliche Bildungsziele der Universität als Gegenstand der Sozialisationsforschung, in: Bargelt, T. u. a. (Hrsg.): Sozialisation in der Hochschule. Blickpunkt Hochschuldidaktik 37, S. 154 ff.; die folgenden Ausführungen erfolgen in Anlehnung an die dort ausgeführten Grundgedanken.

2) Framheim, G.: a. a. O., S. 155.

3) Vgl. Framheim, G.: a. a. O., S. 158.

4) Vgl. dazu: Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-

Die wichtigsten Ergebnisse sollen an dieser Stelle kurz referiert werden.

Der Studie von Anger<sup>1)</sup> ist zu entnehmen, daß von den Vertretern der Universität (Hochschullehrer) neben den Zielen der wissenschaftlichen Fachausbildung, Forschung und Wahrheitssuche auf die außerfachlichen Bildungsziele:

- Allgemeinbildung
- kritisch methodisches Denken
- gesellschaftliche und politische Erziehung
- "menschliche" Bildung

besonderer Wert gelegt wird.

Aus der innerhalb des schon erwähnten Projekts "Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern" am Zentrum für Bildungsforschung der Universität Konstanz angestellten Dokumentenanalyse<sup>2)</sup>, geht hervor, daß in 80 % der untersuchten Dokumente ein Bildungsauftrag postuliert wird, der über die berufsvorbereitende Funktion der Universität hinausgeht. Etwa seit dem Jahre 1968 ist jedoch festzustellen, daß zunehmend die Berufsorientierung der Hochschulen betont wird. Die wichtigsten programmatischen Bildungsziele sind im einzelnen:

- Denkvermögen
- Urteilsfähigkeit
- Kritikfähigkeit

und Ziele, die die kritisch autonome Intellektualität und die Führungsaufgabe der Akademiker in der Gesellschaft betonen. Es scheint auch feststellbar

- wie weitere Daten der oben angeführten Untersuchung zeigen - , "daß

---

Universität (Hrsg.): Universität und Gesellschaft, insbes. Teil 1: Studentenbefragung und Teil 2: Professorenbefragung, Frankfurt 1953. Auf neuere emp. Studien wird im nächsten Kapitel noch eingegangen.

1) Vgl. Anger, H.: Die Probleme der deutschen Universität, Tübingen 1960, S. 299.

2) Vgl. Framhein, G.: a. a. O., S. 159 ff.



Akademiker nicht nur im Gruppenselbstbild Qualifikationselemente einer kritisch autonomen Intellektualität hervorheben, sondern daß sie sich diese Elemente auch individuell zuschreiben und in ein allgemein 'superiores' Qualifikationsbewußtsein einbinden, welches im Sinne von Wahrnehmung von Lebenschancen möglicherweise ausgesprochen funktional sein kann."<sup>1)</sup> Ebenso werden Denken und Selbständigkeit als jene Qualifikationen herausgestellt, die insbesondere auf die Hochschulausbildung zurückgeführt werden.

Im öffentlichen Bewußtsein<sup>2)</sup> wird mit dem Sozialtyp "Akademiker" ein stereotypisches Bild verbunden, das vor allem aus drei Komponenten besteht:

1. hoher Bildungsstand, hohe Allgemeinbildung (bei 64 % aller Befragten)
2. Denkvermögen, Problemlösungsfähigkeiten, (bei 59 % aller Befragten)  
Urteilsfähigkeit
3. Ausdrucksvermögen, Formulierungsgabe (bei 54 % aller Befragten)

Ergänzt wird dieses Anforderungsspektrum - allerdings weniger deutlich ausgebildet - von sozialen Fähigkeiten wie

- Verantwortungsbewußtsein
- Menschenkenntnis
- Kontaktfähigkeit
- Fähigkeit, Menschen zu führen etc.

Es wird hier deutlich, daß diese Anforderungstypisierung einen Idealtypus repräsentiert, der mit "Führungspersönlichkeit" zu umschreiben ist. Erwähnenswert erscheint noch, daß in diesem Anforderungskatalog Elemente wie Arbeitsmotivation, Pflichtbewußtsein, Ehrlichkeit, Einsatzbereitschaft und Fähigkeiten wie Kreativität und Phantasie fehlen.

---

1) Framhein, G.: a.a.O., S. 164.

2) Vgl. Framhein, G.: a.a.O., S. 159 f.

Diesem Führungstypus - soll er nicht nur als Anspruch wirkungslos und unverbindlich bleiben - müßten auch die realen Strukturen und Rollenanforderungen entsprechen, um es den Rolleninhabern zu ermöglichen, diesem Anspruch im Sinne von erlernbarer Leistungsfähigkeit zu entsprechen.

Wie in der Beschreibung der Studentenrolle (vgl. Abschnitt 224) schon angedeutet, involviert die Studentenrolle aber geradezu konträre Definitions- und Handlungsmuster. Drei Argumente, weitgehend interdependent, belegen diese These:

1. die organisatorische Verankerung der Studentenrolle in der Universität,
2. der psychosoziale Status des Studenten (Sozialadoleszenz) mit den damit verbundenen Rollenwidersprüchen,
3. die Kommunikationsstruktur in der Universität (insbes. in der Lehre) und die damit verbundenen Probleme psychischer Störungen.

zu 1) Mit dem relativ hohen Grad an Freiheit (speziell was den Zeithaushalt des Studenten betrifft) ist eine oft sehr weitgehende ökonomische Abhängigkeit von Eltern und dem Stipendien gewährenden Staat verbunden. Diese Behauptung bezieht sich auch auf den Status der Studenten als niedrigster Stufe der hierarchischen Ordnung in der Organisation "Universität" (fast gänzlich fehlender Einfluß auf die Universitätspolitik, Studieninhalte und -formen, Sach- und Personalentscheidungen etc.).

zu 2) Die gesellschaftliche Vorläufigkeit der studentischen Existenz hängt eng damit zusammen und wird durch den Begriff "Moratorium" thematisiert. Es handelt sich dabei um einen Übergangstatus, der über den augenblicklichen Moment auf eine zukünftige Rolle verweist, d.h. die gesellschaftliche Rolle des Studenten ist darauf angelegt, sich selbst aufzuheben. Dies versetzt den Studenten in eine eigenartige, undefinierte und äußerst ambivalente Situation. "Einerseits ist der Student von der biologischen Reife wie von den staatsbürgerlichen Rechten (und Pflichten, der Verf.) her ein Erwachsener. Andererseits werden ihm die entsprechenden sozialen Rechte weitgehend vorenthal-

ten." <sup>1)</sup> Die Handlungsmöglichkeit und die Handlungskompetenz bleibt so nur Schein, denn objektiv bleibt sein Handeln sowohl im universitären als auch im gesellschaftlichen Zusammenhang fast folgenlos (vgl. dazu auch die Streitigkeiten, ob den politischen Interessenverbänden der Studenten das Mandat zustehe, sich auch zu außeruniversitären Fragen zu äußern). Es ist dem Studenten zwar möglich, anders zu denken, alternative Handlungsmodelle zu entwerfen und begrenzt auch zu leben (trotz der Probleme bei der Wohnungssuche für sog. Kommunen), doch muß er meist feststellen, daß die gewährten Freiheiten insgesamt gesehen, folgenlose "Narrenfreiheiten" sind. Die noch zu analysierende Prüfungsorganisation verstärkt ausgerechnet den Übergang von der Universität zur Berufswelt das Erlebnis der Unmündigkeit und Machtlosigkeit.

Mit Recht kann so von einer infantilisierenden Wirkung des Hochschulstudiums gesprochen werden. Dieser These entsprechen sowohl eigene Lehrerfahrungen als auch die immer stärker und pointierter formulierten Forderungen der Studenten nach Anleitung, Führung, Strukturierung, ja Vorformulierung relevanter Studienanforderungen, die oft in paradoxem Widerspruch zu der von studentischer Seite erhobenen Klage gegen die "Bürokratisierung" des Studiums stehen. Diese Tatsache belegt einmal mehr die Dichotomie von studentischem Anspruch und realem Handeln. Das Verhalten der Studenten muß so als faktisches Arbeitnehmergehalten bezeichnet werden, d. h. "Kriterien der unselbständigen, weisungsgebundenen, routinebehafteten Berufsarbeit werden auf das Studium übertragen. Man will 'störungsfrei' arbeiten, das Studium soll wie ein Arbeitsplatz eingerichtet werden, allerdings unter Beachtung der Persönlichkeit der Studierenden: keine Regulierung, aber Führung und Anleitung." <sup>2)</sup>

---

1) Beck, P.: a. a. O., S. 153.

2) v. Ferber, Ch. Strukturprobleme der Nachwuchsförderung, in: Gebhardt, F.: Promotion und Stipendium, Göttingen 1967, S. 154.

Konsequent sind deshalb auch die Forderungen nach einem "Studentengehalt", einem weitgehend unbewußten Ausdruck der objektiven Situation. Verständlich werden so auch die Prolongierung der "Pennäleransprüche" und die enormen Schwierigkeiten, Studenten sowohl für die kreative Mitarbeit in Übungen und Seminaren als auch für das eigenverantwortliche, selbständige Studium zu motivieren.

zu 3): Zur Problematik der hochschulspezifischen Kommunikationsstruktur sollen, da dieser Aspekt in einem eigenen Unterpunkt behandelt wird, nur einige kurze Anmerkungen genügt werden.<sup>1)</sup> Zwar scheinen einige der vorherrschenden Kommunikationsabläufe, insbesondere in der Lehre, hauptsächlich durch die Entwicklung in den letzten Jahrzehnten der "almamater" bedingt (Ein-Weg-Kommunikation, mangelhafte Kontakte zwischen Lehrern und Schülern), doch hat gerade das explosionsartige Anwachsen der Studentenzahlen der letzten Jahre diesen Mangel bis zur Systempathologie verstärkt. Das gehäufte Auftreten psychischer Störungen bei Studenten<sup>2)</sup> zeugt von dem allzu interaktionsfeindlichen Milieu der heutigen Massenuniversitäten (Vereinsamung, Vereinzelung, Versagergefühle etc.).

Ein erstes Resümee sei gestattet. Vergrößernd muß die Situation der Studenten als double-bind-ähnlich bezeichnet werden.<sup>3)</sup> An die Studenten werden nämlich (gleichzeitig) zwei sich widersprechende Forderungen herangetragen. Einerseits sind dies die Anforderungen von Gesellschaft und Universität und der Anspruch der Studenten selbst nach der Ausbildung eine Führungspersönlichkeit von hoher Allgemeinbildung, Denkvermögen, Urteilsfähig-

---

1) Vgl. dazu Bourdieu, P., Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971, S. 92 ff.

2) Vgl. Ziolkow, H.-U. (Hrsg.): Psychische Störungen bei Studenten, Stuttgart 1969.

3) Vgl. Watzlawick, P. u.a.: Menschliche Kommunikation, 4. Aufl., Bern 1969, S. 194 ff.

keit, Kritikfähigkeit zu werden, die mit den sozialen Fähigkeiten Verantwortungsbewußtsein, Menschenkenntnis, Kontaktfähigkeit und der Fähigkeit Menschen zu führen, ausgestattet ist. Andererseits hat die Studentenrolle geradezu diametral entgegengesetzte Merkmale. Dies sind - wie oben angeführt - die real erlebte Unmündigkeit, Abhängigkeit und Machtlosigkeit, die Vorenthaltung sozialer Rechte (Konsum, Mitwirkung bei den sie betreffenden Entscheidungen, noch bestehende Sanktionen gegen Studentenehen etc.) bei gleichzeitiger Übernahme von gesellschaftlichen Pflichten (Wahlen, Bundeswehr etc.).

Die festgestellten Konsequenzen, der Infantilisierung, des Flüchtens in selbstgewählte Abhängigkeit, der gewollten Absenz von Verantwortung als Schutzraum ('ewiger Student', Zweitstudium) und der Reduktion auf das fremdbestimmte, konsumierende Arbeitnehmerverhalten scheinen die notwendigen Folgen dieses Konfliktes zu sein. Es liegt auf der Hand, daß diese erzwungene und meist auch selbst akzeptierte Regression der Studenten schwerwiegende, individuell und gesellschaftlich dysfunktionale Wirkungen haben muß, die sich insbesondere zum Zeitpunkt der Einnahme von Berufsrollen bemerkbar machen müssen.

Soweit die allgemeinen Situationsbedingungen, denen fast alle Studenten ausgesetzt sind. Um diesen Gedanken weiter verfolgen zu können, muß nun fachspezifisch differenziert werden. Die vorliegende Arbeit muß also versuchen, die spezifischen Rollenanforderungen der Studenten der Betriebswirtschaftslehre herauszuarbeiten.

#### 412 Zur geschichtlichen Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre und und ihrem Verhältnis zur Praxis

Die Geschichte der modernen Betriebswirtschaftslehre beginnt im deutschen Sprachraum mit der Gründung der ersten Handelshochschule in Aachen (1903), St. Gallen (1899), Leipzig (1898) und Wien (1898). In Zürich wird 1903 der erste Lehrstuhl für Handelswissenschaft errichtet.

Sicher ist der Beginn der Betriebswirtschaftslehre als wissenschaftlicher Institution wesentlich früher anzusetzen (etwa mit L. Pacioli, der 1494 das erste System der doppelten Buchhaltung entwickelt hat), doch für das vorliegende Problem dürfte die Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts unerheblich sein.

Von Anfang an hatte die Betriebswirtschaftslehre als akademische Disziplin gegen äußerst starke Widerstände zu kämpfen, die zum größten Teil aus den schon bestehenden universitären Institutionen kamen, die der Privatwirtschaftslehre rundweg den Wissenschaftscharakter absprachen mit der Begründung, "es handle sich bei der Privatwirtschaftslehre um ein technisches Fach, das dazu bestimmt sei, der Ausbildung junger Kaufleute mit der Technik des Buchhaltungs-, Bilanzwesens usw. zu dienen, es gebühre ihm also wohl ein Platz an Fachhochschulen, besonders Handelshochschulen, aber nicht im Rahmen einer Gesamtuniversität"<sup>1)</sup>. Zu den Bezeichnungen, die darin gipfelten, daß die Betriebswirtschaftslehre nicht das notwendige<sup>2)</sup> Niveau einer Hochschuldisziplin erreiche, kam vor allem noch der Vorwurf, die Privatwirtschaftslehre sei eine Profitlehre und habe als solche an der Universität nichts zu suchen.

---

1) Diehl, K.: Zum 60. Geburtstag von Ernst Walb, in: Wirtschaftslenkung und Betriebswirtschaftslehre, Festschrift zum 60. Geburtstag von Ernst Walb, Leipzig 1940, S. 2.

2) Vgl. Isaac, A.: Die Entwicklung der wissenschaftlichen Betriebswirtschaftslehre in Deutschland seit 1898, Berlin 1923, S. 43.



In der Aufbauzeit der beschreibenden Handelstechnik, die ca. von 1898 bis 1910 dauerte<sup>1)</sup>, bestand der Lehrbetrieb hauptsächlich in Buchführung, Kaufmännischer Arithmetik, Korrespondenz und Kontoarbeiten<sup>2)</sup>, also dem Bereich der u. a. heutzutage das Feld der "Propädeutika" darstellt. Dies erklärt zum Teil die Widerstände gegen die Privatwirtschaftslehre als akademische Disziplin.

Die Jahre 1910 bis 1912 bedeuten einen gravierenden Einschnitt in der Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre, da erste systematische Zusammenfassungen von Hellauer<sup>3)</sup>, Schär<sup>4)</sup> und Nicklisch<sup>5)</sup> den Ausbau der Handelstechnik zur Betriebswirtschaftslehre einleiteten. Diese ersten Versuche systematischer Behandlung der Betriebswirtschaftslehre initiierten auch sofort einen ersten "Methodenstreit", deren Streitpunkte das Verhältnis der damaligen Handelswissenschaft zur Volkswirtschaftslehre, ihre Arbeitsmethode und besonders die Frage, ob Handelswissenschaft eine Wissenschaft oder eine Kunstlehre sei, darstellten.

Nach dem ersten Weltkrieg setzte die Entwicklung ein, die zur Betriebswirtschaftslehre im heutigen Sinn führte.

- 
- 1) Vgl. Seyffert, R.: Über Begriff, Aufgaben und Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre, 6. Aufl. Stuttgart 1971, S. 44 ff.
  - 2) Vgl. Eisfeld, C.: Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspraxis in ihrer Wechselwirkung, in: Verband Deutscher Dipl.-Kaufl. e. V., Berlin (Hrsg.): Ein Halbjahrhundert Betriebswirtschaftliches Hochschulstudium, Festschrift zum 50. Gründungstag der Handelshochschule Berlin, Berlin 1956, S. 31 (S. 29 - 40).
  - 3) Hellauer, J.: System der Welthandelslehre, Bd. 1, Allg. Welthandelslehre, Berlin 1910.
  - 4) Schär, F. J.: Allgemeine Handelsbetriebslehre, 1. Teil, Leipzig 1911.
  - 5) Nicklisch, H.: Allgemeine kaufmännische Betriebslehre als Privatwirtschaftslehre des Handels und der Industrie, Bd. 1, Leipzig 1912.

Die Bewältigung der wirtschaftlichen Folgen des ersten Weltkrieges und die Notwendigkeit einer systematischen Grundlegung der Betriebswirtschaftslehre waren Anlaß zu diesem Prozeß.

Die Inflation nach dem ersten Weltkrieg zwang die, jetzt unter dem Namen Betriebswirtschaftslehre firmierende Disziplin, sich mit der Beschäftigung mit den Wirkungen der Geldentwertung auf das Rechnungswesen zu befassen. Schon bald nach dem ersten Weltkrieg (1918) wurde programmatisch die Betriebswirtschaftslehre als "Wissenschaft von der Behandlung der Wirtschaftspraxis" bezeichnet, die durch die "schwankenden, dazu außergewöhnlichen Wirtschaftsverhältnisse"<sup>1)</sup> ausgelöst wurden, zu beschäftigen. Mit der Bewältigung dieser Probleme, die im übrigen heute noch nicht erreicht ist, befaßten sich vor allem Schmidt und le Coutre.

Wichtig für die Betriebswirtschaftslehre war die Kostenrechnung und damit das Problem der Kostenermittlung. Schmidt und le Coutre haben in diesem Bereich außerordentliche Verdienste erworben.

Die Lösung dieser Probleme im Bereich des Rechnungswesens und der Kostenrechnung ist eine systematische Erfassung der grundsätzlichen Zusammenhänge in einer Betriebswirtschaft. Die Forderung, "daß für die Betriebswirtschaftslehre ein schriftlich festzulegendes, allgemein gültiges und zusammenhängendes System von Begriffen und Zusammenhängen, die weit weg vom Betrieb zu finden ist, notwendig ist"<sup>2)</sup>, steht also zunächst noch im Widerspruch zu den praktischen Bedürfnissen der einzelnen Betriebswirtschaft.

Für die Theorie war es aber, um die Systematik zu gewährleisten, um methodisch wissenschaftlichen Voraussetzungen zu genügen, um sich an die

1) Isaac, A.: a.a.O., S. 55.

2) Isaac, A.: a.a.O., S. 54.

senschaftsbetrieb zu etablieren, notwendig, eine ganze Reihe weiterer Probleme zu behandeln und sie einer Lösung zuzuführen.

Ein herausragendes Problem bestand in der Frage, von welchem Ausgangspunkt Betriebswirtschaftslehre zu betreiben sei (sog. Zweiter "Methodenstreit"). So standen sich Schmalenbach mit der Forderung der "Kunstlehre" (Erkenntnisleitendes Prinzip: Wirtschaftlichkeit), Nicklischs "ethische Richtung" und Rieger mit seiner extrem privatwirtschaftlichen Haltung<sup>1)</sup> (Erkenntnisobjekt: Kapitalistische Unternehmung mit ihrem Zielsystem) gegenüber.

Die privatwirtschaftlich ausgerichtete Betriebswirtschaftslehre scheint einer der Schlüssel zu sein, das heutige Theorie-Praxis-Verhältnis im Bereich der Betriebswirtschaftslehre zu klären. Ihre Ausrichtung auf die konkreten Bedürfnisse des Unternehmers im kapitalistischen System entsprach den als kurzfristig zu bezeichnenden Interessen der Wirtschaft. Diese Orientierung der Betriebswirtschaftslehre war der Anlaß zu grundlegender Kritik an der Betriebswirtschaftslehre und ihrer Berechtigung, sich im universitären Betrieb zu etablieren. Die Vorwürfe, Profitlehre zu sein, die an einer Universität nichts zu suchen habe, waren bis ins Jahr 1959 existent, als auf einer Tagung des Stifter-Verbandes der Deutschen Wissenschaft in Wiesbaden die Forderung erhoben wurde, im Zuge der "Entrümpelung der Universitäten" die Betriebswirtschaftslehre und die Diplom-Kaufleute aus der Universität auszuschließen.<sup>2)</sup> Die Betriebswirtschaftslehre mußte sich also im Zuge ihrer Etablierung an den Universitäten fast zwangsläufig von der privatwirtschaftlichen Richtung distanzieren, um sich nicht ständiger Kritik ausgesetzt zu sehen.

- 
- 1) Vgl. dazu: Stich, O.: Die Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre zur selbständigen Disziplin, Basel 1956, insbes. S. 25 ff.
  - 2) Vgl. Hase, K.: Der Diplom-Kaufmann in der Welt von heute und morgen, in: Betriebswirtschaftslehre in Hochschule und Praxis, (Verband Deutscher Dipl.-Kaufleute e.V. Hrsg.): Berlin 1966, S. 23 (S. 22 - 29).

Die Dichotomisierung von Theorie und Praxis ist aber auch zwangsläufig die Folge von Bestrebungen, "Grundbegriffe und Zusammenhänge" aufzuzeigen. Die rein pragmatische Ausrichtung der damaligen Handelswissenschaften (bis ca. 1916) konnte unter dieser Maxime nicht aufrecht erhalten werden. Die Betriebswirtschaftslehre mußte sich in ihren Bemühen, eine wissenschaftliche Konzeption zu erarbeiten, von den ökonomischen und praxisbezogenen Problemen der Praxis lösen, und zwar unabhängig davon, mit welchen "Methoden" dies erreicht werden sollte.

Die gezielte Wirkung der theoretischen Forschung ist zwar unübersehbar (Kreftschyden 1957, S. 10). Unverkennbar sind auch die Folgen, die sich aus der Trennung von Ursachen und Folgen, nicht Ursachen theoretischer Forschung. "Die theoretische Konzeption ist in der Regel von angewandten nicht auf praktische Probleme ausgerichtet. Somit wird um die Effektivität willen eine Rückkehr auf zweckpraktische Wertungsmöglichkeiten vermissen. Der Weg zur Anwendung in der Praxis geht über die zweckungebundene theoretische Forschung."<sup>1)</sup>

Einen vorläufigen Abschluß dieser Entwicklung stellt das Werk von Gutenberg<sup>2)</sup> dar, in dem die Abkehr von einer wie auch immer gelagerten normativen Betriebswirtschaftslehre vollzogen wurde. "Der Sinn aller betrieblichen Betätigung besteht darin, Güter materieller Art zu produzieren oder Güter immaterieller Art bereitzustellen."<sup>3)</sup> Dieser Produktionsprozeß wird als Prozeß der Kombination von Elementarfaktoren (menschliche Arbeits-

1) Seyffert, R.: a.a.O., S. 57; vgl. Gutenberg, E.: Betriebswirtschaftslehre als Wissenschaft, Krefeld 1957, insbes. S. 26 ff.

2) Gutenberg, E.: Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Bd. 1: Die Produktion, 1. Aufl., Berlin 1951, Bd. 2, Der Absatz, 1. Aufl., Berlin 1955, Bd. 3, Finanzierung, 1. Aufl., Berlin 1969.

3) Gutenberg, E.: Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Bd. 1: Die Produktion, 20. Aufl., Berlin 1973, S. 1.

leistung, Kapital und Werkstoffen) und dispositiven Faktoren, die sich in Geschäfts- und Betriebsleitung, Planung und Betriebsorganisation manifestieren, aufgefaßt.

Mit Gutenberg beginnt aber auch ein neuer Abschnitt in der Betriebswirtschaftslehre. Die Neubestimmung des Faches bestand in der Einführung der Mathematik und der Hinwendung zur funktionalen Betrachtungsweise in der Betriebswirtschaftslehre (Führung, Beschaffung, Absatz, Finanzierung etc.)<sup>1)</sup>.

Es war die Leistung Gutenbergs, das erste und "klassische" Paradigma der Betriebswirtschaftslehre zu erstellen. Die zugrunde liegenden Postulate können mit den Begriffen der

- a) Wertfreiheit (Betriebswirtschaftslehre als wertfreies Forschungsunternehmen)
  - b) Entwicklung einer reinen Theorie
  - c) Forschung als empirisch-realistisches Erkenntnisprogramm
  - d) nomothetischen Wissenschaft
  - e) Verwendung der hypothetisch-deduktiven Methode<sup>2)</sup>
- umschrieben werden.

Mit dieser Forschungsleistung Gutenbergs wurde aber auch die Dichotomisierung von Theorie und Praxis weiter verstärkt (vgl. Postulat b), was sich in einem weitgehenden Modellplatonismus (vgl. Postulate d und e) ausdrückte.

Die neuesten bedeutenden Entwicklungen<sup>3)</sup> der Betriebswirtschaftslehre im

---

1) Vgl. dazu Bellinger, B.: Geschichte der Betriebswirtschaftslehre, Stuttgart 1967, S. 71 ff.

2) Vgl. Jehle, E.: Über Fortschritt und Fortschrittskriterien in betriebswirtschaftlichen Theorien, Stuttgart 1973, S. 82.

3) Vgl. dazu u. a.: Ulrich, P., Hill, W.: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, in: WIST 7/1976, S. 304-309, (Teil 1) und 8/1976, S. 345-350 (Teil 2); vgl. Raffée, H.: Grundprobleme der Betriebswirtschaftslehre, Göttingen 1974, insbes. S. 79 ff.

deutschsprachigen Raum versuchen nun wieder eine Hinwendung zur Praxis. Zu nennen sind hier der systemtheoretische Ansatz<sup>1)</sup> und vor allem der entscheidungstheoretische Ansatz, der von Heinen<sup>2)</sup> konzipiert wurde. "Die entscheidungsorientierte Betriebswirtschaftslehre versucht vielmehr, auf der Basis einer deskriptiven Theorie des menschlichen Entscheidungsverhaltens den Ablauf von Entscheidungsprozessen zu erklären und Verhaltensempfehlungen für die Entscheidungsträger zu geben."<sup>3)</sup>

- deskriptives Vorgehen; d.h. zunächst ist das tatsächliche Entscheidungsverhalten in Betriebswirtschaften zu untersuchen;
- eine praktisch-normative Ausrichtung; d.h. die Betriebswirtschaftslehre versteht sich als angewandte Wissenschaft. Betriebswirtschaftliche Aussagen besitzen also den Charakter von Empfehlungen für "richtiges" oder "empfehlenswertes" Verhalten, verbunden mit der Forderung bzw. dem Wunsch, daß die in der Praxis Tätigen diese Empfehlungen annehmen und realisieren mögen.

Folgerichtig ist mit dieser Konzeption eine weitere Öffnung zu den Nachbarwissenschaften verbunden (Psychologie, Soziologie, Politologie etc.).

1. Vor allem in: Ulrich, H.: Die Unternehmung als produktives soziales System, Bern/Stuttgart 1968; Ulrich, H.: Der systemorientierte Ansatz in der Betriebswirtschaftslehre, in: v. Kortzfleisch, G. (Hrsg.): Wissenschaftsprogramm und Ausbildungsziel der Betriebswirtschaftslehre, Berlin 1971, S. 43 - 60.
2. Vgl. Heinen, E.: Einführung, a.a.O.; Heinen, E.: Der entscheidungsorientierte Ansatz der Betriebswirtschaftslehre, in: v. Kortzfleisch, G. (Hrsg.): Wissenschaftsprogramm und Ausbildungsziel der Betriebswirtschaftslehre, Berlin 1971, S. 21 - 38; Heinen, E.: Grundfragen der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre, München 1976.
3. Heinen, E.: Ansatz, a.a.O., S. 22.
4. Vgl. Kirsch, W.: Die entscheidungs- und systemorientierte Betriebswirtschaftslehre, in: Dlugos, G. u.a.: Wissenschaftstheorie und Betriebswirtschaftslehre, Düsseldorf 1972, S. 155 ff.



Die Kritik an diesen Ansätzen bewegt sich vor allem auf zwei Ebenen:

- a) der Angemessenheit der Erklärungsfunktion (Deskription)
- b) der wissenschaftstheoretischen Grundlagen – und allen des Problems der Wertfreiheit.

Ohne diese Problematik weiter zu vertiefen, wird der Vorwurf der Parteilichkeit<sup>1)</sup> im Sinne einer "Unternehmerwissenschaft" nicht ohne Grund erhoben. Eine Parteilichkeit durch die Deskription der derzeit bestehenden Zeisysteme als Empfehlungsgrundlage wird auch von maßgebenden Vertretern der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre nicht bestritten.

"In jeder praktischen normativen Aussage des Forschers äußert sich die Parteilichkeit dieses Forschers zugunsten des Adressaten seiner Empfehlungen. Wen er als Adressaten seiner Empfehlungen wählt, wessen Entscheidungsprobleme er zum Gegenstand seiner praktisch-normativen Erörterungen macht, für wen er folglich 'Partei' ergreift, ist eine der wichtigsten subjektiven Basisentscheidungen des Forschers bei der Formulierung seines praktisch-normativen Wissenschaftsprogramms. Die spezifische Parteilichkeit zugunsten eines bestimmten Entscheidungssystems als Adressaten der Empfehlungen ist Ausfluß subjektiver Werte und Überzeugungen des Forschers, wie es alle Basisentscheidungen sind. Diese Parteilichkeit liegt auch vor, wenn der Forscher auf Empfehlungen verzichtet, die Problemkreise seiner rein deskriptiven bzw. explanatorischen Aussagen aber so wählt, daß sie als relevante faktische Entscheidungsprämissen in die Entscheidungsüberlegungen einer ganz bestimmten Klasse von Entscheidungsträgern eingehen können."<sup>2)</sup>

---

1) Vgl. hierzu: Hundt, S., Liebau, E.: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis – Gegen ein beschränktes Selbstverständnis der Betriebswissenschaft als "Unternehmerwissenschaft", in: Dlugos, G.: Wissenschaftstheorie und Betriebswirtschaftslehre, Düsseldorf 1972, S. 221 - 237.

2) Kirsch, W.: 1972, a.a.O., S. 175.

Zwar gibt es bereits Versuche, der "kapitalorientierten Rationalität" eine "arbeitsorientierte Rationalität" entgegenzusetzen<sup>1)</sup>, doch kann mit Recht immer noch angeführt werden, daß der wichtigste Adressat der Betriebswirtschaftslehre die Unternehmensleitung ist, d.h. Manager und leitende Angestellte bzw. Kapitaleigner.

Trotz dieser Ausrichtung der Betriebswirtschaftslehre ist es erstaunlich, daß gerade aus diesen Wirtschaftsinstitutionen so viele Wissenschaftler hervorgehen, die "Erforschung" bzw. "Entwicklung" sozialwissenschaftlicher Forschung und Ausbildung betreiben.

Zwei Probleme müssen zur Aufdeckung dieses Widerspruchs bearbeitet werden:

1. Die Friktionen zwischen Theorie und Praxis liegen in einem Versagen der Institution, das heißt, die Hochschule ist nicht fähig, ihre eigenen Zielvorstellungen in die Praxis umzusetzen.
2. Die Inkongruenz zwischen Theorie und Praxis ist bestimmbare, d.h. es wird übersehen, daß diese Deckung überhaupt nicht herbeigeführt werden kann, weil die Rollenanforderungen in Universität und Betrieb prinzipielle Unterschiede aufweisen. Diese Unterschiede könnten nur durch die vollkommene Anpassung einer der beiden Institutionen an die andere aufgehoben werden. Der Vorwurf träfe dann Theorie und Praxis: die Theorie, weil es ihr nicht gelungen ist, ihre Zielvorstellungen von Ausbildung zu verankern, und die Praxis, weil sie weitgehend unfähig ist, die Konsequenzen der prinzipiellen Verschiedenheit der Strukturen zu begreifen und die Folgen zu antizipieren.

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß im folgenden nur noch das Problemfeld "Lehre" bearbeitet wird. Die oben angeführten Fragestellungen

---

1) Vgl. Wächter, H.: Die arbeitsorientierte Einzelwirtschaftslehre - eine Herausforderung an die Betriebswirtschaftslehre, in: WIST 7/1976, S. 319 - 315.

was in diesem Zusammenhang durch folgende Dimensionen operationalisiert und einer Antwort zugeführt:

1. Studienziele
2. Studieninhalt und Unterrichtsform
3. Studienabschnitte, Studienleistungen und
4. einigen Ausführungen zur Autoritäts- und Kommunikationsstruktur an Hochschulen.

Diese Dimensionen konstituieren die Rolle des Studenten, d. h. die Anforderungen in der Position des Studierenden.

#### 413 Die Studienziele im Fach Betriebswirtschaftslehre

Die Ausbildungsziele bilden also den Ausgangspunkt der konkreten Analyse der Studiensituation. Die Dokumentenanalyse (in diesem Falle die Untersuchung, ob und wie Studienziele im Bereich der Betriebswirtschaftslehre formuliert sind), soll nach Möglichkeit immer durch Primärinformation, d. h. Befragung jeweils kompetenter Auskunftspersonen gestützt und erweitert werden.

Die Situation stellt sich derzeit folgendermaßen dar:

1. Die Analyse der Studienpläne, Studien- und Prüfungsordnungen von bisher 17 Fachbereichen / Fakultäten<sup>1)</sup> der Betriebswirtschaftslehre in der BRD ergab, daß in 9 Universitäten eine Formulierung von Studienzielen ganz fehlt<sup>2)</sup>. In der Regel wird dafür ein "Zweck der Diplomprüfung" definiert.

---

1) Es sind dies: Die Universitäten Berlin TU, Erlangen, Nürnberg, Göttingen, Köln, Mannheim, München, Münster, Regensburg, Saarbrücken, Würzburg, Augsburg, Bochum, Gießen, Bremen. Die Gesamthochschulen Essen, Paderborn und Siegen (bisheriger Rücklauf von 22 Anschreiben).

2) Darunter befinden sich die Universitäten Köln, TU Berlin, Saarbrücken, Würzburg, Münster, Mannheim, Nürnberg-Erlangen, Gießen und die Gesamthochschule Paderborn.

Unter diesem Terminus wird in der Regel folgender stereotyp formulierter Sachverhalt verstanden:

- “(1) Die Diplomprüfung bildet den ordnungsgemäßen Abschluß des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums ... Durch die Diplomprüfung soll festgestellt werden, ob der Kandidat gründliche Fachkenntnisse erworben hat und die Fähigkeit besitzt, nach wissenschaftlichen Methoden selbständig zu arbeiten.”<sup>1)</sup>

Ausdrücklich sind nur in Publikationen (meist in Studienordnungen) der Universitäten München, Bochum, Bremen, Augsburg und den Gesamthochschulen Essen und Siegen (insgesamt 6) Ziele definiert. Diese Gruppe ist wiederum in 2 Untergruppen zu unterteilen:

- a) Die erste Untergruppe (bestehend aus den Universitäten München und Bochum und der Gesamthochschule Siegen) ist dadurch charakterisiert, daß zwar ausdrücklich Studienziele festgelegt sind, jedoch kein Versuch gemacht wird, diese Studienziele zu operationalisieren, d. h. u. a. relevante und angestrebte Tätigkeitsfelder festzulegen und die Verbindung zwischen Zielen und Lehrveranstaltungen herzustellen.

Beispielhaft soll aus der Studienordnung für Diplom-Kaufleute der Universität München zitiert werden:

#### A Studienziel

Das Studium zum Diplom-Kaufmann soll die Fähigkeit vermitteln, betriebswirtschaftliche Probleme mit wissenschaftlichen Methoden zu erkennen, zu analysieren und zu lösen. Aufbauend auf einem breiten Faktenwissen in den Bereichen der Betriebswirtschaftslehre, der Volkswirtschaftslehre, der Rechtswissen-

- 
- 1) Diplom-Prüfungsordnung für Studierende der Wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Würzburg vom 12. Februar 1973, S. 3.
- 2) Staatswirtschaftliche Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München: Studienordnung für Diplom-Kaufleute in der Fassung vom 01.1.1970, S. 3.

schaft und der Statistik erfolgt während des Studiums eine schwerpunktbezogene Vertiefung, um eine Orientierung auf die angestrebten beruflichen Tätigkeitsfelder zu ermöglichen. Es wird nicht Berufsfertigkeit (unmittelbare Einsatzfähigkeit in spezifische betriebliche Positionen), sondern Berufsfähigkeit in dem Sinne angestrebt, nach einer Zeit der Einarbeitung in der Wirtschaftspraxis komplexe und vielfältige Aufgabenstellungen wissenschaftlich zu bewältigen und dabei auch die wirtschaftlichen und sonstigen Umweltgegebenheiten mit ihren Wandlungen zu berücksichtigen. In Verbindung mit dem Studium der Sachinhalte betriebswirtschaftlicher Entscheidungen wird das Instrumentarium zur Erforschung betriebswirtschaftlicher Zusammenhänge erarbeitet. Dadurch soll der Absolvent in die Lage versetzt werden, auch nach Abschluß des Universitätsstudiums wissenschaftliche Erkenntnisse selbstständig zu gewinnen.

Diese Formulierung macht zwar wesentliche und notwendige Aussagen. Es wird z. B. ausdrücklich zwischen Berufsfertigkeit und Berufsfähigkeit unterschieden und die Funktion der Ausbildung ausdrücklich im Streben nach Berufsfähigkeit gesehen. Auch wird der Umfang des Faktenwissens zumindest andeutungsweise umschrieben. Trotzdem ist diese Festlegung des "Studienziels" nur eine graduelle Weiterentwicklung der "Zwecke der Diplomprüfung" der Fakultäten der Gruppe 1. Denn hier wie dort haben die Ausführungen den Charakter einer Generalklausel (vgl. "Treu und Glauben" in der Rechtswissenschaft), deren praktische Implikationen kaum oder nur negativ zu bestimmen ist. Das heißt, die Deduktion in Unterziele und positiv bestimmbare Fähigkeiten ist nicht möglich. Diese Auffassung wurde auch von allen befragten Professoren im Fachbereich Betriebswirtschaft der Universität München vertreten.

Es stellt sich hier die Frage, ob ein so formuliertes "Studienziel" überhaupt als Ziel im Sinn eines "in Gedanken antizipierten zukünftigen, von Menschen bewußt ausgewählten und festgelegten

„unvollständigen Zustandes“ (Krope 1972, S. 35), wenn die Programmatik ex definitione nicht eindeutig und logisch plausibel operationalisierbar ist.

- b) Die zweite Untergruppe (bestehend aus den Universitäten Augsburg, Bremen und der Gesamthochschule Essen) zeichnet sich durch den Versuch aus, Studienziele zu operationalisieren, d. h. Unterziele und Tätigkeitsfelder bzw. Berufsfelder direkt mit den Studienzielen zu korrelieren und den konkreten Ausbildungsinhalt und die Organisation des Studiums davon abzuleiten. Dabei ist zu berücksichtigen, daß zwischen den Studienzielen dieser drei Fakultäten sehr starke Unterschiede bestehen.

Die Universität Augsburg (WISO-Fachbereich) verzichtet z. B. ganz auf die Formulierung globaler Ausbildungsziele und setzt mit der "Beschreibung der Studiengänge"<sup>2)</sup> etliche Ebenen tiefer an als dies in der Form der "Generalklausel" möglich ist.

Die Studiengänge BWL, VWL, Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftspsychologie und Soziologie der Universität Augsburg bauen auf einem gemeinsamen Grundstudium auf. Jedes Fach besteht aus Studenschwerpunkten. Im Bereich der BWL sind dies:

- Unternehmensführung und Organisation
- Unternehmensforschung
- Finanz- und Bankwesen
- Wirtschaftsprüfung und betriebswirtschaftliche Steuerlehre
- Marketing

- 
- 1) Krope, P.: Entwurf einer Theorie zur Entwicklung von Lernzielen, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 23, Hamburg 1972, S. 35.
- 2) vgl. für die folgenden Ausführungen: Wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Fachbereich der Universität Augsburg: Studienprogramm - Hauptstudium, Stand September 1974, S. 1 ff.



Für diese Studienschwerpunkte werden nun Lehrziele und Lehrinhalte definiert. Ausgangspunkt ist die konkrete Praxisorientierung durch die Formulierung exakter Berufsbilder.

Folgender Auszug aus dem Studienprogramm soll dies verdeutlichen:<sup>1)</sup>

#### A. BESCHREIBUNG DER STUDIENGÄNGE

##### 1. STUDIENGANG BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE

###### 1.1. Schwerpunkt "Unternehmensführung und Organisation"

Die Lehrkonzeption dieses Studienganges versucht die durch den soziotechnischen Wandel bedingte Forderung nach praxisnaher, berufsorientierter betriebswirtschaftlicher Wissensvermittlung mit der Entwicklung der Berufsbilder zu verbinden.

Daraus ergeben sich Anforderungen an die Lehrkonzeption:

- nach einem breit angelegten Grundstudium wird in zeitlicher Phasenfolge eine Vertiefung auf spezifische Berufsbilder im Hauptstudium realisiert;
- die Lerninhalte erfahren eine mehrdimensionale und interdisziplinäre Aufbereitung;
- die Stoffvermittlung orientiert sich an typischen Problemsituationen der Praxis.

Diesen Anforderungen wird der Studiengang Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Unternehmensführung und Organisation durch die Lehrziele und Lehrinhalte gerecht.

- Vermittlung von Methodenkenntnissen zur Analyse und Synthese von Unternehmungssystemen;
- Vermittlung von Kenntnissen über Sachmittel und ihren Einsatz;

---

1) WISO-Fachbereich der Universität Augsburg: a.a.O., S. 1.

- Vermittlung von Kenntnissen über Aufbau und Gestaltung von Organisationen und Informationssystemen zur Planung, Steuerung und Kontrolle;
- Vermittlung von Führungswissen.

Diese Lehrziele und -inhalte entsprechen verschiedenen Berufsbildern, die nach Aufgabe und Tätigkeitsbereich differenziert werden können:

- unternehmensinterner Bereich:  
Führungsaufgabe: Mitarbeiter (Direktionsassistent)  
oder Leiter im kaufmännischen Bereich  
Spezialaufgabe: Mitarbeiter oder Leiter der Organisations-, EDV- oder Projektabteilung;

Eine Ausnahmestellung unter allen bisher erwähnten Universitäten nimmt die Universität Bremen ein. In einem programmatischen Papier der studienkommission Wirtschaftswissenschaften wird der Versuch unternommen, von Oberzielen der universitären Ausbildung deduktiv Studien-schwerpunkte und Studieninhalte abzuleiten. Jedoch ist nicht zu übersehen, daß hinter diesem Vorgehen ein ganz bestimmtes Wissenschafts-verständnis steht.

Ausgangspunkt aller Überlegungen ist die Festlegung dreier grundlegenden Anforderungen an die universitäre Ausbildung. "Die universitäre Ausbildung muß

- a) berufsbezogen sein, d. h. sie muß die Studenten in die Lage versetzen, nach Beendigung ihres Studiums mit Hilfe der im Studium erworbenen Fähigkeiten berufstätig zu werden ... ,
- b) wissenschaftlich sein, d. h. sie darf sich nicht auf die Kenntnisnahme und Beschreibung der Oberflächenerscheinungen und das Erlernen von bloßen Techniken beschränken, sondern sie soll sich auf das Aufdecken und Vermitteln der hinter den Oberflächenerscheinungen wirkenden Zusammenhänge und Gesetze erstrecken und die konkrete Realität dieser Zusammenhänge und Gesetze begreifen lehren,

- c) emanzipatorisch sein und im Interesse der Unterprivilegierten erfolgen."<sup>1)</sup>

Aus diesen Vorüberlegungen wird die Ablehnung der Ausbildung nach gegenwärtig existierenden Berufen und Berufsbildern abgeleitet und eine Schwerpunktausbildung legitimiert, die die kritische Analyse der vorfindlichen Realität der Gesellschaft zum Gegenstand hat.

Lernziele eines Wirtschaftswissenschaftsstudiums sind so (z.a.)

- "die Kenntnis der grundlegenden ökonomischen Zusammenhänge, Gesetzmäßigkeiten und Widersprüche der kapitalistischen, auf dem Gegensatz von Lohnarbeit und Kapital beruhenden Gesellschaft ...
- die Fähigkeit, sich mit den herrschenden ökonomischen Theorien über diese Gesellschaft und mit der Funktion dieser Theorien auf dem Boden der materialistischen Analyse der Gesellschaft - die die immanente Wissenschaftskritik einschließt - auseinanderzusetzen,
- die Fähigkeit, sich mit den herrschenden ökonomischen Theorien über diese Gesellschaft ... auseinanderzusetzen,
- die Fähigkeit, die Verwertung der erlernten Kenntnisse im späteren Berufsleben in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen zu begreifen, kritisch zu reflektieren und auf ihre Relevanz zur Realisierung der der Universitätsausbildung eigenen emanzipatorischen Stoßrichtung im Interesse der Unterprivilegierten abzufragen."<sup>2)</sup>

3. Eine "Restgruppe" stellen die Universitäten Regensburg und Göttingen dar. Zwar fehlen in dem Studienplan (Göttingen) und dem Studienführer (Regensburg) ausdrücklich formulierte Studienziele, jedoch sind hier 2 Besonderheiten zu verzeichnen:

---

1) Studienkommission Wirtschaftswissenschaft der Universität Bremen: Schwerpunkte im Studiengang Wirtschaftswissenschaft, o. Jg., S. 2.  
2) Studienkommission Wirtschaftswissenschaften der Universität Bremen: a. a. O., S. 5.

- Im Studienleiter des Regensburg-Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften<sup>1)</sup> werden, um dem Studenten einen "sinnvollen Aufbau und eine vernünftige Gestaltung seines Studiums (zu, der Verf.) erleichtern"<sup>2)</sup> alle für Grund- und Hauptstudium relevanten Fächer durch spezielle Literaturangaben indirekt beschrieben. Grundlegend erscheint, daß der Umfang und die Art der geforderten Leistungen während des ganzen Studiums anhand des Studienführers erkannt werden können.

Ähnliche Absichten werden mit den Studienplänen des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Göttingen<sup>3)</sup> verfolgt. Dazu kommt noch die Institutionalisierung einer 1-wöchigen Orientierungsphase, deren Ziele folgendermaßen zu beschreiben sind:

- "Kennenlernen der Universitätsstrukturen
- Gliederung der Universität, akademische Selbstverwaltung, Wahlen
- Prüfungsordnungen, Studiengänge
- Berufaspekte"<sup>4)</sup>

Diese Art Einführungsveranstaltungen, die in Göttingen im Wintersemester 1971/72 begannen (damals 14-tägig; 62 Stunden!), und Anregung zu experimentellen Lehrveranstaltungen an der Universität Hamburg waren, stellt bisher wohl die Ausnahme dar. Die Beschreibung von Genesis, Zielen und Durchführung der Einführungsveranstaltungen sind in einem didaktischen

- 
- 1) Universität Regensburg: Studienführer des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft, 7. Auflage, Herbst 1974.
  - 2) Universität Regensburg: a. a. O., S. 1.
  - 3) Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Göttingen: Studienplan für das Grundstudium der Studiengänge VWL, BWL und Wirtschaftspädagogik, beschlossen im Fachbereichsrat am 22. 5. 1974; 12. 6. 1974; 26. 6. 1974 und 10. 7. 1974.
  - 4) Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Göttingen: a. a. O., S. 2.

Leitfaden dokumentiert.<sup>1)</sup> (Ähnliche Veranstaltungen sind von Prof. Ritter, der jetzt an der Universität Frankfurt einen Lehrstuhl für Wirtschaftsdidaktik innehat, in Frankfurt geplant und abgehalten worden.)

Obwohl - wie der kurze Überblick zeigt - Bemühungen im Gange sind, den Bedingungen von (Erwachsenen-) Sozialisation zu entsprechen, d. h. die Ziele und Erwartungen der Sozialisationsinstanz zu explizieren und die Sozialisanden davon in Kenntnis zu setzen, sind die bisherigen Ergebnisse wenig ermutigend.

Folgende Gründe können angeführt werden:

1. Der Ausbildungsgang der Betriebswirtschaftslehre ist tätigkeitsfeldorientiert. Das Spektrum der Beschäftigungsmöglichkeiten ist jedoch außerordentlich groß.<sup>2)</sup> Es reicht von staatlichen Verwaltungen über pädagogische Tätigkeiten bis zu allen Bereichen der Wirtschaft. Die Anforderungen, hauptsächlich fachlicher Art, sind so verschieden, daß ein Studium, auch mit großem Angebotsspektrum, ihnen nicht entsprechen kann.
2. Aufgrund dieser strukturellen Schwierigkeiten wurde bisher meist versäumt, die Interdependenzen zwischen Tätigkeitsfeld und Ausbildungsgang aufzuzeigen. Es existieren so keine oder nur stereotype Berufsbilder (Manager).
3. Diese strukturelle Schwierigkeit wurde noch verstärkt durch die
  - Uneinheitlichkeit der wissenschaftlichen Standpunkte der akademischen Lehrer (vgl. Befragung),
  - oft inkompetente Einflußnahme des Staates auf Studium und Studienorganisation (Belastung durch Verwaltungstätigkeiten u. a. ),

---

1) Ritter, U. P.: Orientierungsphase, Einführung in das Studium der Wirtschaftswissenschaften, Göttingen 1974.

2) Vgl. dazu Punkt 5112 dieser Arbeit.

- immer schneller vor sich gehende Entwicklung und Veränderung der Berufsrollen mit ihren Anforderungen,
- Explosion des Wissens im Bereich der Betriebswirtschaftslehre,
- stark gewachsenen Studentenzahlen, die immer wieder zum kurzfristigen "Löcherflicken" zwang und so einer langfristigen, konzeptuellen Studienreform direkt entgegenstand.

4. Zu diesem strukturellen Problem kommt ein methodisches Problem. Die Aufgabe, von definierten Lernzielen operationale Schritte abzuleiten und in konkrete Lehrveranstaltungen umzusetzen, wird kaum gelöst. Die Möglichkeit der Operationalisierung von bestehenden Lernzielen wird denn auch i. d. R. verneint.<sup>1)</sup>

Zusammenfassend ist also festzustellen:

- 1. In der Mehrzahl der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten der bundes-deutschen Universitäten existieren keine explizit benannten Studienziele.
- 2. Dort, wo sie existieren, handelt es sich um programmatische Leitsätze, die nach Aussagen der Hochschullehrer als Generalklauseln zu verstehen sind ("Treu und Glauben"). Eine Deduzierung von Unterzielen ist kaum möglich.
- 3. Nur wenige Fakultäten (Göttingen, Augsburg) versuchen, wenigstens Lernziele für die einzelnen Fächer bzw. Veranstaltungen zu beschreiben.

Inter sei nochmals bemerkt, daß Hochschulausbildung im Bereich Betriebswirtschaftslehre fast ausschließlich mit wissenschaftlichen Methoden betriebene Berufsvorbereitung war (vgl. historische Betrachtung), derzeit ist

---

1. Meyer, H. L.: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung, in: Achtenhagen, F., Meyer, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision, Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S.



(vgl. Studienziele, Berufsfähigkeit) und auch für die Zukunft sein will. Eine Ausnahme bildet Bremen, das ausdrücklich (wenn auch ideologisch ausgerichtet) emanzipatorische Ziele formuliert.<sup>1)</sup>

#### 414 Studieninhalte und Unterrichtsform

Aus den bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, daß die Hochschule im Bereich der Betriebswirtschaftslehre u. a. mit zwei Problemen zu kämpfen hat:

1. dem Problem der expliziten Formulierung und Festlegung von Studienzielen
2. dem Problem der Operationalisierung von Lernzielen, d. h. der Umsetzung der Ziele in konkrete Studieninhalte und Unterrichtsformen.

Ausgangspunkte der folgenden Überlegungen, die die These 2 noch zusätzlich untermauern sollen (diese ist ja logisch schon aus der Gültigkeit der These 1 abzuleiten), ist wiederum die konkrete, tatsächlich vorfindbare Orientierung im Ausbildungsbereich der Betriebswirtschaftslehre. Diese wurde als berufsvorbereitend charakterisiert.

Um die heutige Situation der Lehre in der Betriebswirtschaftslehre adäquat beurteilen zu können, erscheint eingangs eine historische Analyse der Lehrinhalte der Betriebswirtschaftslehre angebracht.

---

1) Das bedeutet jedoch nicht, daß das Studium der Betriebswirtschaftslehre an anderen Universitäten nicht auch in einen gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang zu begreifen ist, also auch - zwar nicht bewußt - ideologischen Vorstellungen folgt.

## 4141 Ein historischer Rückgriff

Das Lehrangebot der Handelshochschule Berlin und Leipzig sah 1920 folgendermaßen aus:<sup>1)</sup> In 2 Semestern entfielen in Berlin auf

|                                     | Wochenstunden |
|-------------------------------------|---------------|
| Buchhaltung und Bilanz              | 20            |
| Kaufmännische Arithmetik            | 6             |
| Bank- und Börsenwesen               | 13            |
| Allgemeine Betriebswirtschaftslehre | 7             |

An der Handelshochschule Leipzig wurden folgende Fächer gelehrt:

|                        | Semester | Wochenstunden |
|------------------------|----------|---------------|
| Buchführung            | 3        | 3             |
| Kaufmännisches Rechnen | 3        | 3             |
| Korrespondenz          | 3        | 3             |
| Musterkontor           | 1        | 8             |
| Politische Arithmetik  | 1        | 4             |

Einen differenzierteren Einblick in die Situation der Lehre der Betriebswirtschaftslehre um das Jahr 1920 ermöglicht die Schrift von Penndorf. Der Zweck des betriebswirtschaftlichen Studiums wird hier wie folgt festgelegt:

"Die Handelshochschulen haben den Zweck, die für den kaufmännischen Beruf nötige und nützliche Wissenschaft durch Lehre und Forschung zu pflegen."<sup>2)</sup>

Diesen Zweck wollen sie in erster Linie dadurch erreichen, "daß sie erwachsenen jungen Leuten, die sich dem kaufmännischen Beruf ... widmen, eine vertiefte allgemeine und kaufmännische Bildung vermitteln. Sie sollen

---

1) Vgl. Eisfeld, C. a. a. O., S. 31

2) Vgl. Penndorf, B.: Wie studiert man auf einer Handelshochschule, Stuttgart 1919.

auch das Elitekorps des Kaufmannstandes heranbilden."<sup>1)</sup>

Zulassungsvoraussetzung für den Besuch einer Handelshochschule war i. d. R. das Abitur. Die Dauer des Studiums war grundsätzlich nicht reglementiert, jedoch sollte es nach vier Semestern abgeschlossen werden; Verlängerungen waren allerdings nicht selten.

Studienschwerpunkte der damaligen (1913) Handelshochschulen waren meist Privatwirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Rechtswissenschaft, Versicherungslehre, Genossenschaftslehre, Chemie, Physik, Geographie und Sprachen.<sup>2)</sup> Die Prüfung bestand i. d. R. aus einer schriftlichen und mündlichen Prüfung. Die schriftliche umfaßte

- a) eine freie wissenschaftliche Arbeit
  - b) eine meist 4 vierstündige Klausur in 2 Nebenfächern und 2 Hauptfächern.
- Die mündliche Prüfung dauerte in den Hauptfächern ca. 15 Minuten, in den Nebenfächern ca. 10 Minuten.

Dieser Prüfungsablauf ist - abgesehen von der Zahl der Fächer - heute noch üblich.

Eine grundlegende Änderung des Studiums zeichnete sich im Dritten Reich ab, als das Studium, zumindest in den Anfangssemestern in gemeinsamen Veranstaltungen für Volkswirte, Betriebswirte und Juristen, auf die "gemeinsame Mitte völkischen Lebens"<sup>3)</sup> ausgerichtet wurde. Die Mindeststudienzeit betrug jetzt schon 6 Semester. Die privatwirtschaftliche Orientierung der Betriebswirtschaftslehre wurde gemäß der herrschenden Ideologie total ausgeschaltet.

---

1) Penndorf, B.: a.a.O., S. 29.

2) Penndorf, B.: a.a.O., S. 70.

3) Vgl. dazu Eckhardt, K.A. (Hrsg.): Das Studium der Wirtschaftswissenschaften, Hamburg 1935, insbes. S. 17 ff.

Die Studienordnung umfaßte neben der Betriebswirtschaftslehre die heute üblichen Propädeutika Buchhaltung, Finanzmathematik und Statistik sowie spezielle Fächer, die teilweise funktionale (Arbeitsführung; Marktbeobachtung, Beschaffung, Werbung und Absatz; Bilanzierung, Finanzierung, Steuern), aber - in geringerem Umfang - auch institutionelle (Genossenschaften, Handel und Gewerbe) Gliederungsgesichtspunkte erkennen lassen.

Nach der Katastrophe des 2. Weltkrieges und in der Phase des beginnenden Wiederaufbaues im Nachkriegsdeutschland war eine Zersplitterung und Dezentralisation auch der Betriebswirtschaftslehre in der BRD festzustellen, die allem Anschein nach bewußt durch die Besatzungspolitik der Siegermächte ausgelöst und gepflegt wurde. Die Notwendigkeit, die wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung im Interesse einer "stärkeren Intensivierung des Studiums, zur Förderung der Freizügigkeit der Studierenden und zur gegenseitigen Anerkennung der Diplome"<sup>1)</sup> zu koordinieren, wurde jedoch bald anerkannt. Die Koordinierungsrichtlinien für die wirtschaftswissenschaftlichen Diplomprüfungsordnungen waren Grundlage dieser Vereinheitlichung. Die wichtigsten Vorschläge waren:<sup>2)</sup>

1. eine halbjährige praktische Tätigkeit vor Beginn des Studiums,
2. die Erweiterung des Studiums auf mindestens 8 Semester,  
die Erweiterung der Prüfungsfächer auf 6,
4. die stärkere Betonung der funktionalen Orientierung der speziellen Betriebswirtschaftslehre.<sup>3)</sup>

---

1) Hasenack, W.: Neuordnung des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums, Wiesbaden 1954, S. 113.

2) Vgl. Hasenack, W.: a.a.O., S. 114 ff.

3) Vgl. u.a. o.V.: Göttinger Prüfungsordnung für Diplom-Kaufleute, in: ZfB, 25. Jg., 1955, S. 25 f.; die Vorschriften der Prüfungsordnungen waren jedoch noch sehr uneinheitlich. So waren in München die speziellen Betriebswirtschaftslehren ausschließlich institutionell gegliedert. Vgl. dazu: Prüfungsordnung für Diplom-Kaufleute der Universität München vom 22. 7. 1954 und 15. 9. 1954, S. 5.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die Diskussion um die Reform des Studiums in den 50er Jahren detailliert zu analysieren, doch scheint eine gewisse praktische Orientierung in der Lehre in den frühen 50er Jahren unverkennbar.

Die reale Entwicklung der Forschung jedoch und die sich ständig wandelnden und qualitativ und quantitativ höheren Anforderungen der Praxis standen dem de facto entgegen. Die Reaktion der Lehre auf diese Entwicklung bestand zunächst hauptsächlich in einer quantitativen Ausweitung des Lehrangebots. In dem Entwurf einer gemischten Kommission der Kultusminister und Rektorenkonferenz für Prüfungs- und Studienordnungen vom 15. Juni 1959 wurde daher zum wiederholten Male der Versuch gemacht, eine umfassende Studien- und Prüfungsreform zu initiieren.<sup>1)</sup>

Die Grundidee der Reformer bestand darin, "die utilitaristische Zwecksetzung der akademischen Prüfungen" zu bekämpfen und die "Idee der Hochschule, durch Forschung nach der Wahrheit und durch Lehre des als wahr Erkannten wissenschaftlichen Bildung zu erreichen" wieder in den Vordergrund zu stellen.<sup>2)</sup>

Diese Vorschläge haben in der Folgezeit kaum Auswirkungen auf die Situation der Lehre gezeigt, obwohl die Analyse grundsätzlich richtig war und echte Reformen unabdingbar erschienen.

Eine bundesweite Vereinheitlichung der formalen Prüfungs- und Ausbildungsordnungen jedoch ist bis Mitte der 60er Jahre festzustellen. Damals waren i. d. R. vorgeschrieben:<sup>3)</sup>

---

1) Vgl. Kosiol, E.: Zur Prüfungs- und Studienreform, in: ZfB, 34. Jg., 1964, S. 146 ff.

2) Kosiol, E.: a. a. O., S. 148.

3) Vgl. o. V.: Taschenbuch für Studierende der Wirtschaftswissenschaften, Wiesbaden 1965, S. 150 ff. (Zitierweise: Taschenbuch).

2. ein mindestens 8-semesteriges Studium,
3. 6 Prüfungsfächer, davon i.d.R. der drei Pflichtfächer
  - allgemeine BWL
  - allgemeine VWL
  - wirtschaftlich wichtige Gebiete der Rechtswissenschaft,
4. 3 Fächer zur Wahl.

Von einer inhaltlichen Angleichung kann jedoch nur bedingt gesprochen werden. Sie bezieht sich hauptsächlich auf die 3 Pflichtfächer. Autonom handelten die Universitäten hinsichtlich des Angebots an sog. Wahlfächern. So wurden an den deutschen Universitäten insgesamt ca. 40 Fächer angeboten, an den einzelnen Universitäten je nach Größe zwischen 5 und 20. Vorprüfungen existierten nur teilweise.

#### 4142 Zur Situation heute

Wie die kurze historische Betrachtung der Lehre zeigte, war die prinzipielle Ausrichtung der Betriebswirtschaftslehre auf einen praxisorientierten Lehrplan im Grunde kaum umstritten. Dabei muß jedoch berücksichtigt werden, daß die Betriebswirtschaftslehre hinsichtlich der an sie gestellten Forderungen besonderen Spannungen ausgesetzt war. Da gab es einerseits Bestrebungen, aus einem (mißverstandenen) Bildungsideal - frei nach Humboldt - der Betriebswirtschaftslehre Wissenschaftlichkeit abzusprechen und den Wunsch vieler Repräsentanten der Betriebswirtschaftslehre, eben durch gewollte Praxisferne diesem Ideal zu entsprechen und sich damit in die akademische Subkultur zu integrieren. Außerdem war das Konkurrenzverhältnis zur Volkswirtschaftslehre immer präsent. Andererseits forderte die Praxis, sowohl verwertbares Wissen zu produzieren als auch die Studenten möglichst praxisnah auszubilden, was immer darunter auch zu verstehen ist.



Wenn man die noch zu erläuternde Heterogenität der Zielmärkte für Betriebswirtschafts-Absolventen in Betracht zieht, erklärt sich die weithin zu erkennende Ratlosigkeit, Ziele und Studieninhalte festzulegen. So war die Reduktion auf 5 Prüfungsfächer im Examen und die Abschaffung des halbjährigen Praktikums eher eine Anpassung an Notwendigkeiten,<sup>1)</sup> als planmäßige Gestaltung.

Es muß jedoch gesagt werden, daß zumindest in den letzten Jahren versucht wurde, in der BRD die Ausbildung zu vereinheitlichen, zu strukturieren und zu planen. Anders als im Bereich "Studienziele" gibt es solche Bestrebungen infolge der Realität der zu bewältigenden Situation der Ausbildung. So sind die Regel:

- Aufteilung in Grund- und Hauptstudium,
- allgemeine Betriebs- und Volkswirtschaftslehre als Pflichtfächer,
- Vereinheitlichung des Grundstudiums,
- Entfallen des Praktikums.

Am weitgehendsten sind die Vereinheitlichungstendenzen im Grundstudium der Betriebswirtschaftslehre fortgeschritten. Die Analyse von Studien- und Prüfungsordnungen<sup>2)</sup> zeigt, daß folgende Fächer für das Vordiplom bzw. die Zwischenprüfung Voraussetzung sind:

1. allgemeine Betriebswirtschaftslehre
2. allgemeine Volkswirtschaftslehre
3. Statistik
4. wirtschaftlich relevante Teile der Rechtswissenschaft und die Propädeutika

---

1) Es war z.B. allgemein bekannt, daß das "Praktikum" meist nur auf dem Papier abgeleistet wurde, d.h. die formalen Bestätigungen von Betrieben auf Ableistung eines Praktikums waren meist Gefälligkeiten.

2) Ausgewählt wurden die Universitäten Berlin TU, Bochum, Köln, München, Würzburg, Münster, Göttingen, Nürnberg, Regensburg und Mannheim; Ausgenommen wurden die sog. Reformuniversitäten Augsburg und Bremen.

5. Einführung in die Technik des betrieblichen Rechnungswesens
6. Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler<sup>1)</sup>

Inhaltlich bedeutet dies z. B. in München, daß in Allgemeiner Betriebswirtschaftslehre Kenntnisse auf den Gebieten

- Produktionswirtschaft
  - Absatzwirtschaft
  - Bilanzen
  - Finanzwirtschaft
- Pflichtkurs I
- Pflichtkurs II

nachgewiesen werden müssen. Sie sind meist in Veranstaltungen zu dem entsprechenden Stoff, der in Pflichtvorlesungen angeboten wird, zu vertiefen.

Ebenso wie in Allgemeiner Betriebswirtschaftslehre ist der Besuch von zwei Pflichtkursen im Fach Allgemeine Volkswirtschaftslehre Pflicht. Der Kurs der Stufe I behandelt Fragen der Mikroökonomie wie

- Güterverteilung
- Produktionswirtschaft (Produktions- und Kostentheorie, Marktformen)
- Fragen des mikroökonomischen Gleichgewichts;

der Kurs der Stufe II Fragen der Makroökonomie wie z. B.

- Ex-post-Analyse des Wirtschaftskreislaufs
- Input-Output-Analyse
- funktionale Zusammenhänge, Gleichgewicht und Beschäftigung
- gesamtwirtschaftliche Expansions- und Kontraktionsprozesse
- Geld und Kredit
- Ziele und Probleme der Wirtschaftspolitik.

Es würde nun zu weit führen, detailliert den ganzen Anforderungskatalog aufzuführen. Wichtig für unseren Zusammenhang ist, daß in einem Geflecht von Vorlesungen und Übungen in kleinen Gruppen (ca. 30 Teilnehmer) ver-

---

1) In Bochum ist für das Grundstudium zusätzlich ein Kurs in EDV zu absolvieren; in Regensburg einer in Kostenrechnung.

sucht wird, den Studenten einen Überblick über das Gebiet der Betriebswirtschaftslehre zu geben. Das Gewicht liegt also auf der Wissensvermittlung, die die Grundlage für Spezialisierungen im Hauptstudium bildet.

Notwendigerweise ist das Fächerangebot im Hauptstudium, das ja Gelegenheit zur Spezialisierung geben soll, weitaus uneinheitlicher und differenzierter. Es reicht von den Pflichtfächern allgemeine Betriebswirtschaftslehre und allgemeine Volkswirtschaftslehre, Spezialgebieten der Betriebswirtschaftslehre (Finanzen, Investition etc.) und der Volkswirtschaftslehre (Geldpolitik, Konjunktur, Wachstum etc.), institutionell aufgegliederten Fächern (Verkehr, Bankbetriebslehre etc.) über angrenzende Fachgebiete (Recht, Politikologie, Soziologie) bis zu technischen Fachgebieten (Werkstofftechnik, Warenlehre).

Besonders wichtig für die Analyse der faktischen Lenkung der Studieninteressen sind - wie noch nachzuweisen ist - die Fächer, die prüfungsrelevant sind, d. h. im Diplom aufscheinen und so zur wesentlichen Eingangsbedingung für die Aufnahme der Berufstätigkeit werden. Eine Durchsicht der Studien- und Prüfungsordnungen der oben genannten WISO-Fakultäten zeigt, daß sich die Anforderungsschwerpunkte gegenüber dem Grundstudium nur unwesentlich verändert haben.

Es bleiben als Pflichtfächer i. d. R. in allen Prüfungsordnungen der in die Untersuchung einbezogenen Fakultäten

- allgemeine Betriebswirtschaftslehre (Kosten, Finanzierung, Bilanzen, Produktion, Absatz), (12 Nennungen)
- allgemeine Volkswirtschaftslehre (Volkswirtschaftstheorie, Volkswirtschaftstheorie), (12 Nennungen)

wohingegen

- Psychologie (Wirtschaftspsychologie) nur zweimal als Prüfungsfach genannt wird.

Relativ oft werden angeboten:

- Wirtschafts- und Sozialgeschichte (6 Nennungen)
- Wirtschaftsgeographie (4 Nennungen)
- Politikwissenschaft (3 Nennungen).

Daß mit diesen Fächern das Angebot nicht erschöpfend behandelt ist, versteht sich von selbst. Es soll damit nur auf folgenden Zusammenhang hingewiesen werden: Das Examen und die im Zeugnis aufgeführten Fächer gehören immer noch zu den wichtigsten Kriterien bei einer Bewerbung. Damit bilden die für das Examen angebotenen Fächer die Grundlage für den Studienablauf und dessen Strukturierung sowie die Intensität, die Mühe und letztlich das Interesse des Studenten für die dementsprechenden Fragen und Probleme.

Es geht also an der Studienrealität vorbei, wenn in der Absicht, die Praxisrelevanz des Studiums der Betriebswirtschaftslehre zu betonen, darauf hingewiesen wird, daß z.B. turnusmäßig in jedem Semester ein EDV-Angebot bestehe, denn wie noch zu zeigen sein wird, besteht in der studentischen Subkultur weitgehend die Auffassung, "prüfungsrelevant" zu studieren. Man kann also davon ausgehen, daß die Prüfungsfächer die Studieninteressen strukturieren und damit fast ausschließlich die Wahl der Studienfächer bestimmen und nicht das weite Spektrum der in einem Fachbereich angebotenen Problemfelder.

Dies ist auch zu berücksichtigen, wenn im folgenden beispielhaft eine kurze Analyse der Veranstaltungen des Fachbereichs Betriebswirtschaft in München versucht wird:<sup>1)</sup>

---

1) Grundlage dafür waren die "Mitteilungen aus der staatswirtschaftlichen Fakultät der Universität München" vom WS 1970/71 bis zum WS 1975/76.

Als sog. Spezielle Betriebswirtschaftslehren bzw. Pflichtwahlfächer für das Examen (i. d. R. sind zwei aus diesem Fächerkatalog auszuwählen) haben die größte Bedeutung:

- a) Steuer (7 Nennungen)
- b) Revision und Treuhand (6 Nennungen)
- c) Absatz, Handel, Marketing (8 Nennungen)
- d) Industriebetriebslehre (6 Nennungen)
- e) Bankbetriebslehre (6 Nennungen)

wobei alle Fächer sowohl nach institutionellen als auch funktionellen Gesichtspunkten gegliedert sind.

In der Hälfte aller Fälle werden als Examensfächer

- Unternehmensforschung (5 Nennungen)
- Investition und Finanzierung (5 Nennungen) sowie
- Organisation (5 Nennungen)

gewählt, während

- Fertigung und Produktion (3 Nennungen)
- Planung (1 Nennung)
- Personal (1 Nennung)
- EDV (1 Nennung)

schwach vertreten sind.

Unter den verwandten sozialwissenschaftlichen Gebieten (die i. d. R. Wahlfächer sind; ein Fach darf ausgewählt werden) nehmen

- Soziologie, d. h. Wirtschafts- und Industriesoziologie (8 Nennungen)  
zusammen mit den etablierten Fächern
- Statistik (8 Nennungen) und
- Recht (8 Nennungen)

eine unangefochtene Spitzenstellung ein.

Weitere Aufschlüsse vermittelt die Gegenüberstellung von formal angebotenen Fächern und realer Studienpraxis, d. h. es ist zu prüfen, inwieweit sich das

in Prüfungs- und Studienordnungen aufgeführte Angebot auch in der täglichen Studienpraxis (quantitativ) materialisiert. Aus naheliegenden Gründen soll auf eine inhaltliche Bewertung und Zensurierung der einzelnen Veranstaltungen verzichtet werden.

Insgesamt belief sich die Gesamtzahl der verzeichneten Vorlesungen (im Grund- und Hauptstudium), der Übungen (im Hauptstudium) und der Seminare auf die imponierende Zahl von 720<sup>1)</sup>. Davon waren

1. 304 Vorlesungen
2. 261 Übungen
3. 155 Seminare

| Zu 1) Die Hauptprobleme der Vorlesungen waren                          | Anzahl |
|------------------------------------------------------------------------|--------|
| a) Jahresabschluß, Bilanz, Rechnungslegung, Wirtschaftsprüfung         | 31     |
| b) Investition und Finanzierung                                        | 23     |
| c) Verkehrsbetriebslehre                                               | 23     |
| d) Öffentliche Wirtschaft                                              | 21     |
| e) Absatz, Werbung und Marktforschung, Marketing, Handelsbetriebslehre | 21     |
| f) Bankbetriebslehre                                                   | 17     |
| g) Steuer                                                              | 15     |
| h) EDV                                                                 | 15     |
| i) Versicherung                                                        | 13     |
| j) Unternehmensforschung                                               | 13     |

1) Insgesamt 11 Seminare; ohne Übungen im Grundstudium und Propädeutika und ohne Wahlfächer wie Recht, Psychologie, Statistik, Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Wirtschafts- und Sozialpsychologie, Wirtschaftsgeographie, Wirtschaft und Gesellschaft Osteuropas.



| Die Themen     | Anzahl |
|----------------|--------|
| - Organisation | 1      |
| - Planung      | 3      |
| - Führung      | 4      |

standen dagegen am Schluß des (professoralen) Interesses. Jedoch muß angemerkt werden, daß Organisation und Planung relativ häufig im Zusammenhang mit anderen Themen, wie z.B. Investition und Finanzierung behandelt werden und der Problembereich "Führung" zentral für das Fach Wirtschaftspsychologie ist.

Zu 2) Eine ähnliche Struktur weist die Analyse der "Übungen" auf. Mit Abstand standen die Veranstaltungen der Fächer

|                                | Anzahl |
|--------------------------------|--------|
| - Bankbetriebslehre            | 41     |
| - Absatz, Handel, Marketing    | 34     |
| an der Spitze, gefolgt von     |        |
| - Steuer                       | 21     |
| - Finanzierung und Investition | 18     |
| - Industriebetriebslehre       | 17     |
| - Bilanz, Rechnungslegung      | 16     |

Verhältnismäßig selten waren dagegen die folgenden Bereiche<sup>1)</sup> vertreten:

|                                      | Anzahl |
|--------------------------------------|--------|
| - Personal                           | 12     |
| - Entscheidungstheorie               | 7      |
| - Organisation, Organisationstheorie | 5      |
| - Informatik, Informationstheorie    | 4      |
| - Betriebsführung                    | 1      |

---

1) Vgl. dazu die Anmerkung bei "Vorlesungen".

Zu 3) Problematisch erscheint die thematische Zuordnung von Kategorien, weil hier insgesamt 38 Veranstaltungen relativ unspezifiziert Themenbereiche aus der allgemeinen Betriebswirtschaftslehre behandeln. Unter diesem Vorbehalt kann folgende thematische Ordnung aufgezeigt werden:

|                                 |                    |
|---------------------------------|--------------------|
| 1. Absatz und Handel            | 19 Veranstaltungen |
| 2. Revision und Treuhand        | 15 Veranstaltungen |
| 3. Verkehrsbetriebslehre        | 12 Veranstaltungen |
| 4. Steuer                       | 11 Veranstaltungen |
| 5. Bank                         | 11 Veranstaltungen |
| 6. Versicherung                 | 11 Veranstaltungen |
| ...                             |                    |
| Führung                         | 5 Veranstaltungen  |
| ...                             |                    |
| Planung                         | 2 Veranstaltungen  |
| Personal                        | 1 Veranstaltung    |
| Information und Kontrollsysteme | 1 Veranstaltung    |

Zusammenfassend kann also behauptet werden, daß der Fächerkatalog in der Ausbildung der Betriebswirtschaftslehre noch stark die historisch aus dem Forschungszusammenhang gewachsenen Interessen der akademischen Subkultur widerspiegelt.

Drei Schwerpunkte schälen sich heraus:

1. Die immer noch starke Orientierung auf gesamtwirtschaftl. Problemfelder durch die Pflichtveranstaltungen der Volkswirtschaftslehre
2. Der große Anteil funktional begrenzter Teilgebiete, wie
  - Investition und Finanzierung
  - Rechnungswesen und Kostenrechnung
  - Absatz und Marketing
  - Bilanzen und Wirtschaftsprüfung
  - Besteuerung

3. Die durch institutionelle Abgrenzung entstandenen Fachgebiete, wie
- Bank
  - Handel
  - Verkehr etc.

Einen relativ geringen Spielraum nehmen die Wissensbereiche vom Verhalten des Menschen im Unternehmen ein. Oft sind noch institutionelle Ausgliederungen dieser wichtigen Bereiche in andere Fachbereiche festzustellen. Es handelt sich hier im einzelnen um

- Planung und Planungstheorie
- Personalwesen
- Organisation und Organisationstheorie
- Führung und Betriebsführung
- Informations- und Kontrollsysteme, die nicht nur ökonomische Variablen erfassen (vgl. den Bereich der empirischen Sozialforschung).

Die in den Fachgebieten, die bisher fast ausschließlich an sozialwissenschaftlichen Lehrstühlen vertreten waren. Sie werden jedoch zunehmend in die Forschungsaktivitäten der neueren Betriebswirtschaftslehre übernommen.<sup>2)</sup>

Korrespondierend und ergänzend zu der in quantitativer Hinsicht beschriebenen Studieninhalte soll anschließend die Struktur der Lehre einer Analyse unterzogen werden. Diese Vorgehensweise reproduziert, um dies auch an dieser Stelle deutlich zu machen, die über die formalen Sozialisationsbedingungen, nämlich die sog. objektiven Situationsdeterminanten.

- 1) Insbesondere die Thematisierung der relevanten peer-group, nämlich der leitenden Angestellten, fehlt völlig.
- 2) Vgl. dazu die neueren Ansätze, wie der Entscheidungstheoretische Ansatz (Heinen) und der systemtheoretische Ansatz (Ulrich).

#### 4143 Die formale Gestaltung der Lehre

Um über die Konsequenz der formalen Gestaltung der Lehre Aussagen machen bzw. die Bedeutung der hochschulspezifischen und vom Studiengang abhängigen Sozialisationswirkung beurteilen zu können, muß indirekt vorgegangen werden. Es ist also nicht beabsichtigt, die einzelnen Lehrveranstaltungen direkt zu kritisieren (etwa in der Art: der Professor X hält in didaktischer Hinsicht ein gutes Seminar, der Professor Y ist als Lehrer inkompetent), sondern die Art der Veranstaltung als solche zu analysieren, da davon ausgegangen werden kann, daß in der universitären Subkultur unter den speziellen Begriffen gleiche oder zumindest ähnliche Bedeutungsgehalte subsumiert werden.<sup>1)</sup>

Über den Umweg der Beschreibung der Kommunikationsstruktur einer universitätsspezifischen Lehrform (Seminar) soll weiter versucht werden, der spezifischen Problematik des Unterrichts im Bereich der Betriebswirtschaftslehre (Beispiel: München) unter Berücksichtigung der proportionalen Verteilung der einzelnen Lehrveranstaltungen im Studium der Betriebswirtschaftslehre näher zu kommen.

Lernen impliziert grundsätzlich zwei Dimensionen, nämlich:

- a) die kognitive Dimension, also Anbahnung (Kenntnis), Entfaltung (Erkenntnis), Gestaltung (Überzeugung)
- b) die pragmatische Dimension (Fähigkeit, Fertigkeit, Gewohnheit)<sup>2)</sup>

Dies ist zwar nicht neu und es gab in der bisherigen Hochschulausbildung auch Versuche, diesem Sachverhalt zu entsprechen (vgl. die Aufteilung in

---

1) Dies ist überdies die aus soziologischer Sicht einzig mögliche Vorgehensweise.

2) Vgl. Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972; vgl. dazu auch das Konzept der lerntheoretischen Didaktik (Berliner Schule: Heimann, Scholz).

Vorlesung, Übung und Seminar). Dabei wurde die eigentlich pragmatische Dimension des Seminars jedoch meist vernachlässigt und ihr selbst, wenn dieser Mangel bewußt war, durch die Lehrform nur ungenügend Rechnung getragen. So ist z.B. weiterhin die sog. "Ein-Weg-Kommunikation" auch in Seminaren noch die Regel. "In der Vorlesung" 'versorgt' der Dozent seine meist in Konsumentenhaltung verharrenden Studenten mit Informationen, im Seminar übernimmt ein referateverlesender Student diese Rolle."<sup>1)</sup>

Wenn man die i. d. R. genannten Ziele des akademischen Unterrichts wie "kritisches Denken, selbständiges Arbeiten, Fähigkeit neue Probleme zu lösen" mit der Verwirklichung untersucht, so zeigt sich zwischen Realität und Zielanspruch eine erhebliche Diskrepanz. Selbst wenn nur der Teilbereich "Seminare" zur Analyse herangezogen wird, zeigt sich: "Nach dem faktischen Verhalten im Unterricht scheint es den Dozenten vor allem um 'Faktenwissen' zu gehen, um gewisses Detailwissen, das aber..." Diese Ergebnisse einer Untersuchung in der Universität Münster gewonnen, die bei ca. 1000 Studenten und über 100 Dozenten aus 14 verschiedenen Fächergruppen durchgeführt wurde.

Durch diese Untersuchung wird die These von der Selektionsfunktion der Universität erhärtet. Es hat sich nämlich gezeigt, daß die Dimensionen

- autonome Motivation
- selbständige Arbeitstechniken
- Integration der behandelten Gegenstände in ein selbststrukturiertes System des Wissens und Wertens
- stoffbezogenes Planen
- Hinweis auf Praxisbezug etc.

1) Vgl. K. Kasper, U. Das große Palaver oder die Emanzipation im Hörsaal, in: Analysen, 3/1975, S. 37; vgl. dazu: Eckstein, B.: "Grand Old Man" und "Faktenschleuder", in: Analysen 1/1973, S. 36 - 38.

2) Promkowski, L., Keil, W.: Akademisches Studium unter die Lupe genommen, in: Analysen, 4/1973, S. 33.

nicht vermittelt, sondern bereits vorausgesetzt wurden. Analyseinstrument für diese Ergebnisse war die teilnehmende Beobachtung, insbesondere nach dem Kriterium "aktive Beteiligung am Unterricht".

Dieses Ergebnis deckt sich auch überraschend gut mit eigenen Erhebungen, die in diesem Fall in Expertenbefragungen bestanden (Professoren des betriebswirtschaftlichen Fachbereichs der Universität München). Die interviewten Professoren kritisierten fast durchwegs, daß nur ein minimaler Prozentsatz der Studenten aktiv teilnehme, die Mehrzahl sei inaktiv, unbefähigt und bequem etc. Es herrscht hier also ein durchweg realistisches Bild von der Situation der Lehrveranstaltungen und dem studentischen Verhalten, doch wird dies i. d. R. relativ unreflektiert allein als Versagen der Studenten qualifiziert.

Das heißt also, die von den Hochschulabsolventen als zukünftige Führungskräfte geforderten (auf die Dimensionen Aktivität, Gestaltung, Strukturierung etc. ausgerichteten) Verhaltensweisen (vgl. Abschnitt 411) können durch das Studium kaum erlernt werden, sondern müssen von dem Studenten schon in voruniversitärer Sozialisation erworben werden.

Dies ist sowohl aus der angeführten Untersuchung als auch den Aussagen der Hochschullehrer abzuleiten. Als zusätzliche Indizien können die Ergebnisse der Diplomprüfungen und die derzeit gegebene Struktur der Lehrveranstaltungen angeführt werden.

So beträgt die durchschnittliche Durchfallquote der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität München ca. 25 %. In Tübingen scheiterten im WS 1973/74 46,6 % der zur Prüfung zugelassenen Kandidaten an der Diplomhürde.<sup>1)</sup> Trotzdem behaupten die befragten Hochschullehrer, daß im

---

1) Reimer, W.: Jeder zweite Wirtschaftswissenschaftler fällt durchs Examen, in: Analysen, 2/1974, S. 18.



allgemeinen "zu gut geprüft werde" und die "einer Hochschulprüfung angemessenen Maßstäbe" keineswegs angewandt würden.

Diese Behauptung erscheint auch plausibel, da eben die aktive, d.h. die pragmatische Dimension des Lernprozesses durch die beschriebene Ein-Weg-Kommunikation überhaupt nicht berührt wird, obschon sie (nach Aussagen der interviewten Hochschullehrer) Gegenstand der Prüfung ist.

Die bisherige Unterrichtsleistung von PROTKOWSKI hat sich nach Angaben der entsprechenden i. d. R. weder Vorlesung, noch Übung und Seminar den Anforderungen, die aus dem Anspruch der Verhaltensänderung hinsichtlich der oben genannten Verhaltensweisen abzuleiten wären (vgl. Abschnitte 222 und 224).

Sicherlich bestehen überall Bestrebungen diesen Zustand zu ändern; die bisherige Situation ist jedoch nicht gerade ermutigend, selbst wenn man die Zahlen einer Veranstaltungsanalyse der relativ fortschrittlichen betriebswirtschaftlichen Fakultät der Universität München betrachtet.

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Veranstaltungen (SS 1971 - WS 1975/76) waren<sup>1)</sup>

|                 |   |                    |    |
|-----------------|---|--------------------|----|
| 257 Vorlesungen | = | 39 %               |    |
| 179 Übungen     | = | 30 % <sup>2)</sup> |    |
| 117 Seminare    | = | 24,5 %             | 2) |

und nur 57 Veranstaltungen (8,6 %), die versuchten, alternative Lehrformen in die Praxis umzusetzen, um so den angestrebten aktiven Lernzielen besser zu entsprechen. Sie teilen sich auf in:

- 5 sog. Unternehmensspiele
- 2 Fallstudien
- 2 Verhandlungsspiele

1) Analyse der Veranstaltungen über 10 Semester (SS 1971 - WS 1975/76).

2) Zu berücksichtigen ist jedoch, daß die dreifache Konzeption nicht einheitlich ist.

6 Veranstaltungen, die sich speziell mit der EDV befassen  
(mit praktischen Übungen)

10 Veranstaltungen der Übungen in "Finanz- und Effektenanalyse"

Es wäre nun aber zu einfach, die Ursache der geschilderten Situation nur beim Lehrkörper zu suchen und nur ihm die Schuld anzulasten, denn die stark gestiegene Anzahl der Studenten und die daraus entstandenen Verpflichtungen, zu geringe finanzielle und personelle Ressourcen zur Bewältigung der umfassenden Lehraufgaben hinderten auch Engagierte, ihre Reformvorstellungen zu verwirklichen. Nicht zuletzt sind auch die Gering-schätzung der Lehre gegenüber der Forschung, die pädagogischen und didaktischen Defizite der Lehrpersonen in der tertiären Bildung und der Zwang, sich wissenschaftlich zu etablieren (publish or perish), Gründe für diesen Zustand der Lehre,<sup>1)</sup> ganz abgesehen davon, daß die derzeit sehr rigorosen Eingriffe der staatlichen Verwaltungen in das tertiäre Bildungssystem wirkliche (inhaltliche und didaktische) Reformen verhindern.

Abschließend soll noch kurz das Problem der Interdependenz zwischen den Meinungen über die Studenten und den vorfindbaren Selektionskriterien einerseits und dem Verhalten der Studenten und der Reformmüdigkeit bzw. der Reformunfähigkeit der Universität andererseits erörtert werden.

Alle befragten Professoren haben nach ihren eigenen Aussagen schon alternative Lehrformen erprobt und sich speziell um die Durchbrechung der Ein-Weg-Kommunikation bemüht. Alle Versuche sind aber gescheitert. Die "Schuld" am Scheitern dieser Reformversuche wird beim Studenten gesehen, der meist inaktiv sei, zu wenig arbeite, uninteressiert sei, geistig überfordert sei etc. Insbesondere im Bereich der Betriebswirtschaftslehre sei diese Tatsache festzustellen, da die Betriebswirtschaft-Studenten eine "Residualgröße" darstellten, die i. d. R. weder besondere Interessen für

---

1) Vgl. dazu: Eckstein, B.: Genug geredet und geschrieben?, in: Analysen 5/1975, S. 35 (S. 32 - 35).

das Fach aufbringen würde, noch besondere Begabungen aufweise. Da die betriebswirtschaftliche Lehre ein außerordentlich großes Spektrum für die spätere Berufstätigkeit bieten würde und bei besonderen Begabungen erforderlich, sei so auch innerhalb der Studentenschaft ein relativ großes Motivationsdefizit festzustellen.

Da aber gerade die alternativen Lehrformen, z.B. eine Fallstudie, den interessierten, fleißigen, aktiven und kritischen Studenten voraussetze, sei das, was jetzt als "Studienreform" in kraft getreten sei, als optimal anzusehen, da eben der oben beschriebene Studententyp nicht existieren würde.<sup>1)</sup>

Diese Argumentation stellt mit Einschränkungen eine Mischung von Rationalisierung und self-fulfilling-profecy dar. Einerseits wird die Reformunfähigkeit und das Scheitern einzelner Reformversuche damit erklärt, daß die Konstellation der Ausbildungssituation überhaupt keine andere Entwicklung zuließe, was die vorfindbaren Ergebnisse bestätigen würden, andererseits werden die Erklärungen für diese Entwicklungen kaum hinterfragt, sondern verkürzt auf diese oder jene Faktoren bezogen, die offensichtlich erscheinen (z.B. inaktive Studenten, keine Selektion auf der sekundären Ausbildungsstufe, als die Individualismus und Wettbewerbsorientierung der Hochbegabenden Prozesse nicht analysiert.

Nur so konnte auch der Eindruck entstehen und die These vertreten werden, daß die Universität die Vermindertes mit auf und aus zu machen das Versagen der Hochbegabten auf die (in gewissen Bereichen unzulänglichen) Studenten zurückzuführen sei. Was bei dieser Argumentation noch nicht berücksichtigt wurde, ist, daß Verhalten keine autonome Größe ist, sondern in der Regel in einem institutionellen Kontext stattfindet und mit diesem in einer regelhaften, engen Rückkopplung verbunden ist (vgl. dazu die kommunikationstheoretischen Überlegungen von Watzlawick).

1) Vgl. dazu Punkt 415 dieser Arbeit.

#### 415 Studienabschnitte und Studienleistungen

Das Studium der Betriebswirtschaftslehre gliedert sich i. d. R. in zwei Abschnitte, nämlich in

- Grundstudium und das
- Hauptstudium.

Im Grundstudium, das sich meist über einen vorgeschriebenen Zeitraum von 4 Semestern erstreckt, soll der Student die Grundlagen seines Fachgebietes kennenlernen und damit befähigt werden, auf dieser Grundlage sich zu spezialisieren und vertiefende Kenntnisse zu erwerben. Das Grundstudium schließt mit der Zwischenprüfung ab, die i. d. R. als bestanden gilt, wenn die Prüfungsleistungen in allen den oben genannten Fächern mindestens mit "ausreichend" bewertet worden sind.

An das Grundstudium schließt das sog. Hauptstudium an, das einerseits in fast allen deutschen Universitäten mehrere Fachgebiete verbindlich vorschreibt (Allgemeine BWL Allgemeine VWL), andererseits dem Studenten die Vertiefung in ein bzw. zwei spezielle Teilgebiete innerhalb der Betriebswirtschaftslehre (spezielle Betriebswirtschaftslehren) ermöglichen soll. Die jeweils angebotenen Vertiefungsgebiete variieren von Universität zu Universität.

Der zweite Teil des Studiums schließt im allgemeinen mit der sog. Diplomprüfung ab. Sie besteht i. d. R. aus der Diplomarbeit (d. h. eine freie, wissenschaftliche Arbeit mit einer Bearbeitungsdauer von 3 Monaten bis zu einem Jahr; der Durchschnitt liegt bei 6 Monaten), deren Thema vom jeweiligen Betreuer gestellt werden kann, aber meist der Wahl des Studenten überlassen bleibt und den schriftlichen (4 Stunden pro Fach) und mündlichen (ca. 10 bis 15 Minuten pro Fach) Prüfungen. Das bedeutet also, daß der Examenskandidat 5 vierstündige Klausuren und fünf 10-15-minütige mündliche Prüfungen über sich ergehen lassen muß.

Der hier geschilderte Ablauf des Examens ist jedoch nur als schematische und allgemeine Beschreibung der derzeitigen Situation aufzufassen. Auf Besonderheiten, die hier und dort üblich sind, kann hier nicht weiter eingegangen werden. Außerdem sind vielenorts Bestrebungen im Gange, die Prüfungsform zu verändern. Teilweise sind sogar schon Veränderungen in kraft getreten (vgl. die Studien- und Prüfungsordnung in Bremen).

Die Zusammenhänge zwischen Studienzielen, Studieninhalt und der Gestaltung des Studiums sind evident, denn "Prüfungsmethoden können nicht isoliert von den Studienzielen und -inhalten erörtert werden, da es Ziel jeder Prüfung im Bereich des Hochschulwesens ist festzustellen, ob der Student das Studienziel erreicht hat. Damit ist die Frage der Prüfung abhängig von ihrer Eignung zum Treffen dieser Feststellung."<sup>1)</sup> Ausführlich erläutert wurden schon die Problematik der fehlenden bzw. nicht operationalisierbaren Studienziele (Abschnitt 4122). und der Zusammenhang mit der formalen und inhaltlichen Gestaltung des Studiums (Abschnitt 413). Das dort Gesagte gilt hier im wesentlichen auch, d. h. die Situation im Prüfungswesen ist zuallererst als Reflex auf die Defizite im Zielbereich des Studiums zu verstehen. Das bedeutet nun aber nicht, daß überhaupt keine Vorstellungen über die Prüfungsanforderungen bestehen, sondern durch Unmöglichkeit der Ableitung vorhandener Zielvorstellungen eine Situation der Ratlosigkeit und Unsicherheit geschaffen wird. Die meist ganz global formulierten "Ziele" lassen eine einheitliche Interpretation unmöglich erscheinen.

Die Folgen sind allgemein bekannt. Sie bestehen u. a. in der Reduzierung der Studiengestaltung auf den Erwerb von Scheinen und in der Erfüllung der Prüfungsanforderungen nicht nach inhaltlichen Notwendigkeiten (Eigeninter-

---

1) Schürmann, E.: Prüfungsmethoden im Hochschulbereich, in: Eckstein, B. (Hrsg.): Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression?, Blickpunkt Hochschuldidaktik 13, Hamburg 1971, S. 102; vgl. Prahl, H.-W.: Hochschulprüfungen - Sinn oder Unsinn?, München 1976.

esse des Studenten, Anforderungen im Beruf, wissenschaftliches Erkenntnisinteresse an gesellschaftlichen Prozessen – sondern in der Reduktion auf die formalen Prüfungsanforderungen. Die Steuerung des Lernprozesses durch Prüfungen, die aus der Zielformulierung die Prozesse der<sup>1)</sup>

- inhaltlichen Orientierung
- der zeitlichen Gliederung des Studiums und
- der Rückmeldung für Lernende und Lehrende

subsumieren sollte, wird abgelöst durch eine starke Reglementierung und Fixierung auf Formalien wie Scheinerwerb und Prüfungsnoten.

Dies ist ein zwangsläufiger Prozeß, da die Examensnote nach empirischen Untersuchungen das wichtigste formale Kriterium für die Einstellung eines Hochschulabsolventen überhaupt darstellt, während das Thema der Diplomarbeit bzw. der Dissertation unter den 5 untersuchten Kriterien als das unwichtigste erscheint.<sup>2)</sup>

Zwar ist fast allen Beteiligten klar, daß der Notendurchschnitt nur eine Scheinobjektivität signalisiert, daß Fächerkombinationen (keine "dünnen Bretter") und Studienort zusätzliche Auswahlkriterien formaler Art für den beruflichen Einsatz darstellen. Trotzdem ist die Examensnote i. d. R. nicht nur bei Absolventen mit wissenschaftlichen Ambitionen (Eingangsvoraussetzung ist hier meist ein Präklatsexamen, d. h. die Durchschnittsnote?) das dominierende Reglementierungsinstrument.

Die Konsequenzen sind gravierend. Sie zeigen sich sowohl – wie schon an-

---

1) Vgl. Huber, L.: Reglementierung und Selbstregulation im Studium, in: Schütz, M. u. a. (Hrsg.): Prüfungen als hochschulrechtliche Problem, Blickpunkt Hochschuldidaktik 1, Hamburg 1969, S. 86 ff.

2) Vgl. o. V.: 12 Semester sind suspekt – 15 indiskutabel, in: Analysen 5 1975, S. 32 f. Die der Untersuchung zugrunde gelegte Kriterium waren: Examensnote, Berufserfahrung, Lebensalter, Studienort, Thema der Diplomarbeit oder Dissertation.



gedeutet - im Studium selbst, als auch in der Situation der erstmaligen Arbeitsplatzwahl und in der weiteren Berufstätigkeit. Um die schon ange-deuteten Folgen für das Studium darzustellen, sind noch vorausgehende Bemerkungen über den Ablauf der Examina und ihre inhaltliche Orientierung notwendig.

Das Examen im Bereich der Betriebswirtschaftslehre hat i. d. R. den Cha-rakter einer Blockprüfung, d. h. außer der Diplomarbeit, die meist das Ge-wicht von  $\frac{1}{6}$  der Gesamtexamensnote besitzt, sind sämtliche schriftlichen Examensleistungen innerhalb von 2 Wochen zu erbringen. Das bedeutet für den Kandidaten, daß er sein ganzes, im Studium erworbenes Wissen zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung haben muß. Dies ist jedoch in befriedigendem Umfang, insbesondere aufgrund des Stoffumfanges, nicht mög-lich.

Die Konsequenzen sind:

- a) das Auseinanderfallen des Studiums in ein "Studium allgemeiner Art" und die Prüfungsvorbereitung
- b) das Bestreben, den abfragbaren Wissensstoff überschaubar und bewältig-bar zu halten und
- c) der Zwang einer unsystematischen, auf die jeweiligen Prüfer zentrierten Examensvorbereitung

zu a) Das Auseinanderfallen des Studiums in nicht mehr zusammenhängende Phasen ist ein allgemeines Problem. Die meisten der Lehrenden an Universi-täten und technischen Hochschulen darüber, daß ihre Studenten allein für die gesamte Ausbildung verantwortlich sind, was ihnen als Belastung empfunden wird, ist die systematische Trennung der beiden Bereiche - Examenstudium und Examen - ein zentraler Punkt der Diskussion. Diese Trennung ist auf jeden Fall nicht zu vermeiden.

1) H. W. K. Lehren und Lernen an der Hochschule, Düsseldorf 1972, S. 203.

Prüfung vorzubereiten"<sup>1)</sup> untermauern die aufgestellte These. Die Examensvorbereitung wird so zum Studium im Studium. Die Dauer der Prüfungsvorbereitung beträgt im Bereich der Betriebswirtschaftslehre durchschnittlich 6 Monate (mit einer Streuung zwischen 2 und 15 Monaten). In dieser Zeit wird versucht, sich möglichst viel prüfungsrelevantes Wissen anzueignen und reproduzierbar zu halten.

zu b) Die Strategie der "optimalen Prüfungsvorbereitung" impliziert jedoch - aufgrund der begrenzten Lern- und Merkfähigkeit des Individuums - den abfragbaren Wissensstoff zu minimieren. Zwei Strategien sind hierbei zu beobachten. Die erste Strategie betrifft die für alle verbindlichen Pflichtfächer (Allgemeine BWL und allgemeine VWL). Hier dominiert der "Mut zur Lücke" oder die Aneignung eines ziemlich oberflächlichen, schlagwortartigen Wissensstoffs, dessen Reflex dann die Behandlung der Examensthemen mit dem "gesunden Menschenverstand" ist. Die an anderer Stelle noch zu behandelnden Zusammenhänge mit dem Problem der Prüfungsangst, dem Abhängigkeitsgefühl und der Vorstellung, nie genug gelernt zu haben und des schlechten Gewissens bei jeder Unterbrechung der Prüfungsvorbereitungen sollen an dieser Stelle nur angedeutet werden.

Die zweite Strategie ist insbesondere im Bereich der Wahlfächer anzutreffen. Hier herrscht bei einem Teil der Studenten die Tendenz vor, bestimmte leichte und mit Erfolg bewältigbare Aufgabengebiete als Prüfungsfächer zu wählen. Diese im Hinblick auf die Examensnote rationale Handlungsweise wird jedoch irrational, wenn die Anforderungen der späteren Berufstätigkeit in die Prüfungsvorbereitungen antizipiert werden. Der so bei vielen Kandidaten vorhandene Konflikt ist meist unlösbar und wird i. d. R. zugunsten der kurzfristigen Ziele verdrängt.

zu c) Das Fehlen von operationalisierbaren Lernzielen und von Personen

---

1) Huber, L.: a.a.O., S. 88.

und der gegenständlichen Erfassung und der Zentrierung der Examensanforderungen an die (vermutlichen) Kognitionen der Prüfer. Indizien für diese Entwicklung sind die in den jeweiligen Examenssemestern kursierenden Scripten und Fragensammlungen zu Lehrveranstaltungen und Prüfungen der jeweils an der Prüfung beteiligten Professoren, die im Umfeld fast jeder Universität wuchernden Repetitorien und die Reduktion der Arbeit auf die jeweiligen, in den Prüfungssemestern stattfindenden Veranstaltungen der voraussichtlichen Prüfer. Dabei ist die letztgenannte Form der Zentrierung der Prüfungsanforderungen auf Personen oftmals auf ein Zugeständnis des Lehrpersonals an die Bedürfnisse der Studenten zurückzuführen. Denn in diesen Veranstaltungen wird den Examenskandidaten ein abgrenzbares und in einem vertretbaren Zeitaufwand bewältigbares Prüfungsfeld zur Verfügung gestellt.

Nicht ausführlich sollen die vor allem in der einschlägigen pädagogischen Literatur behandelten Probleme der Objektivität, Reliabilität und Validität der gegenwärtigen Prüfungspraxis diskutiert werden. Nur soviel ist zu sagen: Die derzeitigen Prüfungsansätze entsprechen weder dem Kriterium der Objektivität noch dem der Reliabilität.<sup>1)</sup> Die Validität von Studium und Prüfung, also die Frage danach, ob tatsächlich das geprüft wird, was zu prüfen beabsichtigt wird, ist zumindest für die Absicht "Berufsfähigkeit" zu diagnostizieren, stark zu bezweifeln,<sup>2)</sup> denn sowohl im Studium als auch in der Prüfung werden - wie schon nachgewiesen - andere Wissensstoffe, Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt, als im späteren Berufsleben.

Die bisherigen Ausführungen sollten verdeutlicht haben, daß die derzeitige

---

1) Vgl. dazu: Beard, R.: a.a.O., S. 207 ff.; Reese, J.: Leistungsbewertung und Leistungsanerkennung im Prüfungssystem der Hochschulen, in: Eckstein, B. (Hrsg.): Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression, Blickpunkt Hochschuldidaktik 13, Hamburg 1971, S. 10 - 16; Eckstein, B.: Zur Problematik der Examensbenotungen, in: ebenda, S. 46 - 54; Evers, C.-H., Rau, J. (Hrsg.): Oberstufenreform und Gesamthochschule, Frankfurt/M. 1970.

2) Vgl. dazu insbesondere Kapitel 51.



2) Die ungenutzte oder ungenutzte Möglichkeit von Weiterbildungen im Studium und im Beruf und

3) Das Institut fördert die Ausbildung und damit Prüfungsergebnisse, die hängen von beruflicher Bewährung und Prüfungsleistung

„denn selbst ein Mittel-Grad-Bewährer, die Validität eines Testes gibt nämlich den Grad an, inwieweit es so, wie soll das immer Test derjenige (Verständnis) aufweist, aber diejenige (Verständnis) ist, das ist es, was man soll oder zu messen vorgibt, auch tatsächlich mißt.“<sup>1)</sup>

Bei selbst die Ziffern eines Testes, die Validität eines Testes gibt nämlich den Grad an, inwieweit es so, wie soll das immer Test derjenige (Verständnis) aufweist, aber diejenige (Verständnis) ist, das ist es, was man soll oder zu messen vorgibt, auch tatsächlich mißt.“<sup>1)</sup> Bekannt sind in diesem Zusammenhang die Beispiele von den primären und sekundären Prüfungsleistungen, die in der tertiären Bildungsbereich die verschiedenen Prüfungsleistungen von mehreren Prüfern über ein und dieselbe Prüfungsleistung nicht gerade selten, da zu den bekannten allgemeinen Prüfungsproblemen wissenschaftstheoretische verschiedene Positionen eine einheitliche Beurteilung fast ausschließen. Zwar dürfen Beurteilungsunterschiede von vier Notenstufen (z.B. Notearbeit wurde von einem Prüfer mit 5 und vom anderen Prüfer mit 1 beurteilt) die beregbar sind, relativ selten sein, doch Beurteilungsunterschiede von einer Notenstufe sind durchaus "normal". Dies ist zum großen Teil sicherlich auf die Unzulänglichkeit des Testinstruments "Klausur" zurückzuführen, was dann dazu führt, daß die<sup>3)</sup>

- 
- 1) Lienert, G.A.: Testaufbau und Testanalyse, 2. Aufl., Weinheim 1967, S. 16. Vgl. dazu auch: Zenz, H.: Die Not der Notengeber. Über Objektivität und Gültigkeit des akademischen Prüfungsrituals, in: Analysen, 5. Jg., 1/1975, S. 31-33.
  - 2) Vgl. dazu u.a.: Schär, J.W., Zenz, H.: Studenten in der Prüfung, Frankfurt 1973, Schütz, M. (Hrsg.): Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem, Blickpunkt Hochschuldidaktik 1, Hamburg 1969; Eckstein, B. (Hrsg.): a.a.O., insbes. S. 107 ff.
  - 3) Vgl. Sader, M. u.a.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht, München 1970, S. 95 f.





... die Folge ist Verschiebung der ...  
... Praktiken wie Mitführen von Talismanen, Gebrauch von Beruhigungs-  
... Aggressivität ...  
die Angst verbreiten, Überschätzung des Einflusses von Prüfern auf die  
Notengebung u. s. w."<sup>1)</sup>

...  
unter diesen Umständen pervertiert zu werden. Denn "das 'wirkliche' Stu-  
dienziel ist nicht mehr der Erwerb von Berufsqualifikationen, sondern der  
Erwerb der Fähigkeit die Prüfung zu bestehen."<sup>2)</sup>

Die heimlichen Studienziele werden so vor allem zum Kriterium für den  
Prüfungserfolg. Sie bestehen vor allem in der Fähigkeit, Angst- und Stress-  
situationen zu ertragen, sich möglichst gut an die Kognitionen der Prüfer  
anzupassen, den Mut zur Lücke zu beweisen, Techniken des "Bluffs" erfolg-  
reich anzuwenden, "gesunden Menschenverstand" zu beweisen etc. Sicher-  
lich bestehen Zusammenhänge zwischen Wissen und Können des Prüflings  
einerseits und dem Prüfungserfolg andererseits und ohne Zweifel sind nicht  
alle Bestandteile des Examens inkompatibel mit den an die akademische  
Ausbildung gestellten Anforderungsniveaus, doch muß festgestellt werden,  
daß der Ablauf der Prüfung und Teile der Prüfungsinhalte ungeeignet sind,  
die Steuerungsfunktion der Prüfung zu erfüllen.

---

1) Sader, M.u.a.: a.a.O., S. 97; dazu auch Scheer, J.W., Zenz, H.:  
a.a.O., S. 15; Nitsch, W.: Hochschule, Soziologische Materialien,  
Heidelberg 1967, S. 36 f.

2) Scheer, J.W., Zenz, H.: a.a.O., S. 16.

### c) Die Funktion der Initiation und Statusverleihung

Initiation ist ursprünglich bei den sogenannten primitiven Völkern der Vorgang der Einführung und Aufnahme von Jugendlichen in die Gemeinschaft der Erwachsenen. Verbunden mit diesem Akt ist ein Statuswechsel. Besonders ausgeprägt sind Initiationsriten dort, wo der neue Status mit besonderen Privilegien, sozialem Ansehen und Macht verbunden ist.

Der Initiation geht vielfach eine Art von Schule voraus, d. h. "eine mehr oder minder systematisierte Einführung der jungen Leute in das 'Stammeswissen', wobei die für einen Erwachsenen notwendigen Kenntnisse über das 'richtige' Verhalten zum anderen Geschlecht, zum Kinde und andere praktisch wichtige Verhaltensweisen vermittelt werden."<sup>1)</sup> Nicht selten sind Initiationsriten mit körperlichen Peinigungen und Mutproben verbunden, die den Aufnehmenden die Macht der etablierten Teilnehmer der Organisation verdeutlichen soll.

heute verglichen, zeigen sich ausgeprägte Übereinstimmungen. Ein wesentliches Moment bei den Hochschulprüfungen ist z. B. die Zuweisung eines be-

Auch werden Zugangschancen zu wichtigen und i. d. R. gutdotierten Positionen eröffnet, die dem Nichtakademiker meist nicht zugänglich sind. Besonders ausgeprägt ist diese Situation im öffentlichen Dienst (von Bundespost bis

1) Vgl. Mühlmann, W.E.: Initiation, in: Bernsdorf, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie 2, Stuttgart 1972, S. 371.

2) Vgl. dazu: Lautmann, R.: Gesellschaftliche Mechanismen im Examen, in: Eckstein, B.: a.a.O., S. 35 ff.; Die Vorteile, die ein Kandidat hat, der die Prüfungsnormen erfüllt, liegen auf der Hand, wie z.B. Karriereaussichten, Sozialprestige, objektivierter Nachweis von Sachverstand, mehr Chancen zum Gelderwerb etc. Auch die Vorteile für seine Person vom Elternhaus u. s. w.

Rechtswehr) und im Bereich der institutionalisierten Wissenschaft. Die Analyse der Aufnahme eines Akademikers in den "Kreis der Gelehrten" durch Promotion oder Habilitation böte sich hier als besonders geeignetes Untersuchungsobjekt an.

Weiter ist festzustellen, daß die Funktionsmacht<sup>1)</sup> und damit die Möglichkeit der Machtausübung ganz eindeutig in den Händen der Prüfer liegt. Sie ist d.h. nur zu unterschieden nach dem Ausmaß, je welcher Ausübung die Prüfer ausüben können bzw. je nach dem, was sie zu tun haben. Die Prüfer erhalten eine gewisse Qualitätskompetenz, die sie ausüben können, jedoch nicht, daß sie die Anforderungen der Prüfung zu erfüllen schuldig sind. Das Erfüllen dieser Anforderungen ist ein wesentlicher Teil der Prüfung. Es kommt daher, daß die Prüfer die Funktionsausübung ausüben, die sie ausüben können, und die oft bestmöglich erfüllt werden, und somit den Prozeduren der Initiationsriten.<sup>2)</sup>

Zusammenfassend ergibt sich also folgendes Bild:

a) Die Funktionsausübung der Prüfer wird durch die Funktionsausübung versagt, weil sie in ihrem Funktion der Studienreife, die sie tragen, sogar über die, das Studium in isolierte Einzelteile aufzulösen. Das Fehlen von Studienzielen, die Inkompatibilität von Studieninhalten, Prüfungsanforderungen und Anforderungen der späteren Tüchtigkeit bedingen dieses Versagen.

b) Die Funktion der Rekrutierung wird ebenfalls nur sehr unvollkommen erfüllt. Dies ist teilweise wiederum auf die unbewältigte Zielproblematik zurückzuführen, teilweise aber auch auf das diagnostische Defizit des Meßinstrumentes "Prüfung". Dies ist sowohl für den Bereich Wissen als auch - und sogar in vermehrtem Maß - auf die Bereiche Fähigkeit und Verhalten gültig.

1) Vgl. Lautmann, R.: a.a.O., S. 27 ff.

2) Scheer, J.W., Zenz, H.: a.a.O., S. 19.



sozialisation mit dem Ziel der Berufsfähigkeit addiert ist, müßte sowohl technisches Training (vgl. a), als auch insbesondere "moralische Indoktrination"<sup>1)</sup> (vgl. insbes. c und d) umfassen.

Obwohl die Trennung der Komponenten der Berufsrolle<sup>2)</sup> relativ problematisch erscheint, wurde bisher versucht, die Ebenen des "technischen Trainings" durch die Faktoren "Studienziele und Studieninhalte" zu operationalisieren. Die Dimensionen "Unterrichtsform, Studienabschnitte und Studien-  
gangs- und Verfahrensregeln als auch auf den Aspekt "regulative Normen", der tendenziell fachübergreifende Fertigkeiten und Fähigkeiten einschließt.

Die Ebene der "moralischen Indoktrination" (regulative Einstellungen bzw. extrafunktionale Normen) wurde unter dem Thema "Umwelt Hochschule" behandelt. Dabei wurde deutlich, daß in der Subkultur Universität ein superiores Selbstbewußtsein existiert, das stark mit dem Anforderungsprofil "Führungspersönlichkeit" korreliert. Obwohl dieses Bewußtsein des Akademikers auch mit dem Sozialstereotyp "Akademiker" übereinstimmt, scheinen die bisherigen Untersuchungen sowohl eine Diskrepanz zwischen Anspruch und tatsächlicher Leistungsfähigkeit zu belegen, als auch nachzuweisen, daß die Universität nicht neue Normen sozialisiert, sondern nur schon vorhandene Einstellungen prolongiert und vertieft.

Wenn sich dies (eine Diskrepanz zwischen Anspruch und dem tatsächlich Geleisteten) in weiteren Analyseschritten bestätigt, so würde dies darauf hindeuten, daß es der Universität gelingt, ihren Absolventen ein spezifisches

---

1) Vgl. dazu Bidwell, Ch., Vreeland, R.S.: College Education and Moral Orientations - An Organisational Approach, zitiert nach Kleemann, S.: Sozialisationsprozesse und Einstellungsänderungen in der Hochschule am Beispiel der USA, Berlin 1969, S.

2) Dies zeigt auch der Aufsatz von Kirsch, W.: 1972, a.a.O., S. 157.

Bild des Akademikers im Sinne einer (schon vorhandenen, der Verf.) Idealvorstellung zu vermitteln, ohne daß dieses Ideal im Sinne einer Aufgaben-norm eingelöst wird."<sup>1)</sup>

Wie Framhein weiter ausführt, scheinen insbesondere Untersuchungen im anglo-amerikanischen Bereich Diskrepanzen zwischen Ideal und Realität sichtbar zu machen. Die Studenten entwickeln, vor allem bedingt durch die unüberwindlichen Schwierigkeiten des Kampfs mit dem akademischen Leistungsanspruch, eine sehr hohe Zahl von Frustrationen und Konflikten, die gerade am Anfang des Studiums am stärksten zu verspurbar sind.<sup>2)</sup> Diese auf der Suche nach einem sinnvollen Zusammenhang zwischen Ideal und Studienrealität ist ja nicht möglich.

In der Ergebnisse können sich bestätigen mit den Ergebnissen im vorigen Kapitel verbinden. Hervorzuheben ist, daß das Fehlen von inneren festen Bildungsziele bzw. ihre Nichtrationalisierbarkeit dazu führt, daß das Studium auf seine Mittel reduziert, d. h. die Zertifikate und Prüfungen zum eigentlichen Bildungsziel werden. Verstärkt werden diese Vorgänge durch die dysfunktionalen Einflüsse des Prüfungssystems, das eigentlich nur die Funktion der Statusverleihung ausfüllend erfüllt, aber im Sinne der Vermittlung des spezifischen Einflusses der Akademikerkommunikation und Integration von Studenten nicht ausreicht. Wenn diese langfristige Orientierung der Studierenden einer konkreten Berufsvorstellung oder eine wirksame intrinsische Motivierung fehlt.

Somit wird die Frage aufgeworfen, ob und inwieweit die Hochschule auch auf der Ebene der sog. "moralischen Indoktrination" Veränderungen bewirkt (Sozialisation), oder ob die Hochschule (hier immer bezogen auf den Bereich

1) Framhein, G.: a.a.O., S. 164.

2) Framhein, G.: a.a.O., S. 164.





einzelnen Studienfächern unterscheiden sich auffallend voneinander. Diese Persönlichkeitsmerkmale verändern sich zwar im Studium sowohl bei Soziologen als auch bei Juristen, aber nicht in unterschiedlicher Stärke und Richtung, sondern tendenziell in gleicher Richtung. Das bedeutet z. B., "daß der liberalisierende Einfluß des 'Universitätsklimas' in Richtung auf diejenigen Merkmalsausprägungen (hohe Toleranz, niedrige Rigidität, Dogmatismus, Machiavellismus etc.) wirkt, die bei den Studierenden zu Beginn des Studiums am stärksten ausgeprägt sind. Daß dies der Fall ist, wird auf die Ergebnisse verworfen, die sich keine Nivellierung der Unterschiede."<sup>1)</sup>

Wie bereits Ergebnisse<sup>2)</sup> zeigen, scheint der liberalisierende Einfluß der Universität nur bis etwa zur Mitte des Studiums anzuhalten. Dann knirscht über die Berufsmöglichkeit, und die Studenten werden liberaler noch konservativer als zu Anfang ihres Studiums. Cloetta identifiziert einen "Wanneneffekt", der durch die zunehmende Sichtbarkeit des Berufslebens seine Erklärung findet. Zwar ist evident, daß Einstellungsveränderungen stattgefunden haben, doch scheinen die Studenten in einer Art antizipatorischer Sozialisation sich die autoritären und bürokratischen Strukturmuster der Praxis zu eigen zu machen. Bemerkenswert ist außerdem, daß sich der Indikator für die Dimension Machiavellismus im Rahmen der Ausbildungszeit kaum verändert<sup>3)</sup>, z. B. wie schon das Machiavellismus-Indikator-Item "tyrannisch" (Item 11) von Studenten als "zu geringer Machiavellismus" und "nicht vollständig Machiavellismus" (Item 12) von Studenten als "zu hoher Machiavellismus" (Item 13) bewertet wird. Das zeigt, daß die Studenten auch zu Beginn seiner Berufstätigkeit noch genau in diesen Kategorien.<sup>4)</sup>

1) Mayntz, R. (Hrsg.): a. a. O., S. 42.

2) Vgl. Cloetta, B.: a. a. O., insbes. S. 45 ff.

3) Vgl. Cloetta, B.: a. a. O., S. 50 ff.

4) Vgl. o. V.: Die Hochschule verändert den Menschen nicht, in: Uni-Report, 6. November 1975, Frankfurt/M. S. 11.

Diese Ergebnisse lassen sich nun gut mit dem zu analysierenden Problem der Studienmotivation verbinden. Wir schließen uns dabei der Unterteilung von Kohli in direkte und indirekte Studienmotivation an.<sup>1)</sup>

Direkte Studienmotivation bedeutet, daß der Inhalt des Studiums für den Studierenden selbst liegt, während bei indirekter Motivation die Begründung des Studiums außerhalb des Studiums selbst liegt. Indirekte Motivation ist also eine "Instrumentalmotivation", die das Studium als Mittel zum Zweck betrachtet, d. h. als Eingangsvoraussetzung für die Berufstätigkeit. Das Studium ist ein Übergangsstadium und wird auch als solches erlebt und bewertet.

Im Gegensatz zu Beck<sup>3)</sup> und der dort zitierten Literatur<sup>4)</sup> ist es unserer Meinung nach nicht möglich, die Studienmotivation in "intrinsische" und "extrinsische" Motivation zu unterteilen.<sup>5)</sup> Diese These soll im folgenden - wieder am Beispiel der Studenten der Betriebswirtschaftslehre - einer genaueren Analyse unterzogen werden.

- 
- 1) Vgl. Kohli, M.: Studium und berufliche Sozialisation, Diss. Bern 1971, S. 11; vgl. dazu auch die Begriffe "intrinsische und extrinsische Motivation".
  - 2) Vgl. Beck, P.: Zwischen Identität und Entfremdung. Die Hochschule als Ort gestörter Kommunikation, Frankfurt 1975, S. 16 f.
  - 3) Vgl. Brockert, M.: a.a.O., S. 3 ff.
  - 4) Vgl. dazu z. B.: Frank, M.: Die zweckversessene Studentengeneration, in: SZ, Nr. 160, 16. Juli 1975, S. 18; Husemann, R.: Akademische Freiheit wird kleingeschrieben, in: SZ, Nr. 163, 19./20. Juli 1975, S. 19.

#### 422 Herkunft und Motivation - Können Zusammenhänge hergestellt werden?

Die Betriebswirtschaftslehre ist heute wohl unbestrittener Bestandteil der Universität. Dies drückt sich nicht zuletzt in der Zahl der Studierenden aus. Sie betrug im WS 1967/68, also am Ende der ersten Aufschwungsphase nach dem zweiten Weltkrieg 15.565, im SS 1972 21.344. Obgleich dies in absoluter Hinsicht eine bemerkenswerte Steigerung darstellt, ist der Anteil an der gesamten Studentenschaft gesunken (von 2,1 % im Jahr 1950 auf 1,0 % im Jahr 1972<sup>1)</sup>).

Der Anteil der weiblichen Betriebswirtschaftsstudierenden liegt weit unter dem Durchschnitt (der Anteil der Studentinnen insgesamt 10,1 % im Jahr 1972; Durchschnitt im SS 1971: 11,1 %). Er ist zwar von 3,16 % (1966) auf 9,15 % im Jahr 1972 gestiegen, liegt aber weit weniger als der entsprechende Durchschnitt der gesamten Studentenschaft im gleichen Zeitraum (von 14,4 % im Jahr 1966 auf 24,6 % im Jahr 1972<sup>2)</sup>).

Trotz der relativ zahlreichen Untersuchungen über die soziale Lage der Studentenschaft und mithin über die soziale Zusammensetzung der Studentenschaft (Operationalisierungskriterium: Beruf des Vaters) sind die vorhandenen Daten problematisch. Das liegt nicht nur an der Schwierigkeit der Kategorienbildung überhaupt, sondern auch an der Art der Erhebung (direkte Fragen an die Studierenden). In unserem Zusammenhang stellt sich weiter das Problem, daß die Abgrenzung nach Fakultäten bzw. Fachbereichen relativ unscharf ist und bundesweit nur in der Untersuchung im Auftrag des "Spiegels" aus dem Jahr 1966/67 konsequent versucht wurde.

1) Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Statistische Jahrbücher* 1975, Wiesbaden 1968 - 1975.

1) Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Statistische Jahrbücher* 1975, Wiesbaden 1968 - 1975.

2) Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Statistische Jahrbücher* 1975, Wiesbaden 1968, S. 80.

furter Institut für Sozialforschung werden zum Vergleich noch folgende Studien herangezogen werden:

- die Sozialerhebung des Studentenwerks München aus dem Jahr 1973
- die bundesweite Sozialerhebung des Studentenwerks aus dem Jahr 1973
- der Hochschulbarometer des Münchner Instituts "Infratest" aus dem WS 1973/74<sup>3)</sup>
- die Untersuchung von Brunkenhövers u. a., die vom Studienort abhängt, aber meist präzise in Volks- und Betriebswirte unterscheidet<sup>4)</sup>
- die schon erwähnten Studien von Kath, Öhler und Reichwein, die Angaben von Werner u. a. (Student in Bochum) und die empirische Untersuchung von Mayntz u. a. (Soziologen im Studium).
- sowie eigene Auszählungen der Stichprobe-BWL-Studenten der Universität München.

"In keiner anderen Fakultät, auch nicht in der medizinischen, besteht eine so enge Abhängigkeit zwischen Herkunft und Studienmotiven wie bei den Betriebswirtschaftlern. Von mehr als der Hälfte der Betriebswirte übt der Vater oder ein naher Verwandter einen kaufmännischen Beruf aus, von weiteren Fünftel einen dem kaufmännischen verwandten Beruf".<sup>5)</sup> Abgesehen von den terminologischen Problemen und von Abgrenzungsschwierigkeiten wird hier die Ansicht vertreten, daß die Selbstrekrutierungsquote bei den Betriebswirtschaftlern besonders groß ist.

- 
- 1) Studentenwerk München (Hrsg.): Sozialerhebung bei den Studierenden der Münchner Hochschulen, München 1974.
  - 2) Kath, G. u. a.: Das soziale Bild der Studenten in der BRD, Ergebnisse der 7. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks im SS 1973, Frankfurt 1974.
  - 3) Infratest Sozialforschung: Hochschulbarometer, Befragung von Studenten im WS 1973/74, 4 Bände, München 1974.
  - 4) Brunkenhövers, E. u. a.: Das Eingangsverhalten von Studienanfänger Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, 2. Aufl., Göttingen 1975.
  - 5) Institut für Sozialforschung: a. a. O., S. 96.

Nach neueren Informationen kann eine so einfache Korrelation nicht mehr hergestellt werden (vgl. Tab. 4).<sup>1)</sup> Und lassen die Zahlen der Fachverteilung erkennen,<sup>2)</sup> daß die fachliche Ausbildung der Studierenden wirtschaftler doch erheblich von der Struktur der gesamten Studentenschaft abweicht. Aufgrund dieser Tatsachen muß auf einen Zusammenhang zwischen Ausbildung und Berufswahl im Bereich der Wirtschaftswissenschaften hingewiesen werden. Es ist zu erwarten, daß die Kinder von selbständigen Eltern (insbesondere von Eltern, die in der Wirtschaft tätig sind) eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, eine Ausbildung in der Wirtschaft zu erhalten, als Kinder von abhängig Beschäftigten (vgl. Tab. 4).<sup>3)</sup>

Die Analyse von Bruckenhöfers stützt die Münchener Ergebnisse (vgl. Tab. 4).

Die neueren Untersuchungen deuten also darauf hin, daß die Elternschaft der Studierenden relativ häufig aus Eltern und Mithingewinnern besteht, die aus der Wirtschaft der Bundesrepublik stammen, und daß die Kinder dieser Familien eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, eine Ausbildung in der Wirtschaft zu erhalten, als Kinder von Eltern, die in anderen Berufen tätig sind (vgl. Tab. 4).<sup>4)</sup>

vorgebildet) und die relativ geringe Selbstrekrutierungsquote (vgl. Tab. 6). Der Assoziationsindex<sup>3)</sup> gibt hierbei an, "um wieviel mal größer für ein Kind aus dem entsprechenden Elternhaus die Wahrscheinlichkeit ist, ein bestimmtes Fach zu studieren. Ist der Index gleich 1, so studieren genau viele Studenten diese Fachrichtung, wie nach dem statistischen Durchschnitt zu erwarten ist. Ein Index größer als 1 zeigt an, daß die Wahrscheinlichkeit, ein bestimmtes Fach zu studieren, größer ist, als nach dem statistischen Durchschnitt zu erwarten ist. Ein Index kleiner als 1 zeigt an, daß die Wahrscheinlichkeit, ein bestimmtes Fach zu studieren, kleiner ist, als nach dem statistischen Durchschnitt zu erwarten ist." (vgl. Tab. 6).<sup>4)</sup>

1) Nur die Zahlen der Landesuniversität sind angeführt.

2) Eigene Auszählung.

3) Die Berechnung des Assoziationsindex ist im Anhang des Buches dargestellt. Der Assoziationsindex ist ein Maß für die Abhängigkeit zwischen zwei Variablen. In diesem Fall zwischen der Fachrichtung und der Herkunft der Eltern. Der Assoziationsindex ist ein Maß für die Abhängigkeit zwischen der Fachrichtung und der Herkunft der Eltern. Der Assoziationsindex ist ein Maß für die Abhängigkeit zwischen der Fachrichtung und der Herkunft der Eltern. (vgl. Tab. 6).

4) Kath, G. u. a.: a. a. O., S. 32.



Tab. 4: Vergleich der sozialen Zusammensetzung der Studentenschaft (in %)

| Studenten an Univer-<br>sitäten nach Berufs-<br>stellung des Vaters | Männliche<br>Erwerbsver-<br>sonen in der<br>BRD (1970) <sup>1)</sup> | Studierende Wirtschafts- u.<br>insgesamt / in West-Deutschl. | SS 1973 <sup>3)</sup><br>Stud.<br>insgesamt | SS 1974 <sup>4)</sup><br>(Universität<br>München)<br>Betriebswirt-<br>schaftslehre |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Arbeiter                                                         | 48,0                                                                 | 5                                                            | 8,7                                         | 12,5                                                                               |
| 2. Angestellter                                                     | 26,9                                                                 | 28                                                           | 31,0                                        | 37,5                                                                               |
| 3. Beamter                                                          | 10,6                                                                 | 33                                                           | 4                                           | 10,0                                                                               |
| 4. Selbständig                                                      | 12,5                                                                 | 34                                                           |                                             | 38,5                                                                               |
| 41 Landwirt                                                         | -                                                                    | -                                                            |                                             |                                                                                    |
| 42 Selbstständige<br>in Handel u.<br>Gewerbe                        | -                                                                    | 16                                                           |                                             |                                                                                    |
| 43 Angehörige<br>freier Berufe                                      | -                                                                    | 15                                                           |                                             |                                                                                    |
| 5. Mithelfender Fa-<br>milienangehöriger                            | 2,0                                                                  | -                                                            |                                             |                                                                                    |
| 6. Keine Antwort -<br>nicht einstuftbar                             | -                                                                    |                                                              |                                             | 1,25                                                                               |

1) und 3) Vgl. Kath, G. u. a.: a. a. O., S. 27.

2) Vgl. Studentenwerk München (Hrsg.): a. a. O., S. 20.

4) Institut für Demoskopie Allensbach: Der deutsche Student, Hamburg 1967, S. 10.

|                                                  | Bildungspolitische Ausschüsse<br>in den Bundesländern insgesamt |      | WS 1972/73<br>(Wirtschafts- und Sozial-<br>wissenschaften) |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------|------------------------------------------------------------|
|                                                  | 1972                                                            | 1973 |                                                            |
| 1. Un- und angelernter Arbeiter                  | 4                                                               | 3    | 7                                                          |
| 2. Facharbeiter, unselbständiger<br>Handwerker   | 4                                                               | 7    | 9                                                          |
| 3. Selbständiger Landwirt                        | 8                                                               | 7    | 6                                                          |
| 4. kleiner Selbständiger                         | 8                                                               | 7    | 15                                                         |
| 5. Sonstiger Selbständiger,<br>Freiberufler      | 15                                                              | 14   | 13                                                         |
| 6. Unterer / Mittlerer Angestellter /<br>Beamter | 29                                                              | 34   | 23                                                         |
| 7. Leitender Angestellter/Beamter                | 35                                                              | 29   | 23                                                         |
| 8. Keine Antwort                                 | -                                                               | -    | 4                                                          |

Die Zahlen sind die absolute Zahl der Abgeordneten in den Ausschüssen, nicht die Zahl der Ausschüsse.

Quelle: Bundestag, Ausschüsse des Bundestages, Bonn 1976, S. 22.

Tab. 5: Anteil der Studierenden nach Vorbildung der Väter (in %)

|                                                 | Studierende<br>insgesamt |                      | Wirtschafts- und<br>Sozialwiss. Fakultät |
|-------------------------------------------------|--------------------------|----------------------|------------------------------------------|
| Vater besitzt eine akade-<br>mische Vorbildung  | 42 % <sup>1)</sup>       | 42,9 % <sup>2)</sup> | 37 % <sup>2)</sup>                       |
| Vater besitzt keine akade-<br>mische Vorbildung | 58 %                     | 56,3 %               | 63 %                                     |
| Keine Antwort                                   | -                        | 0,8 %                | -                                        |

Wie aus Tabelle 6 zu ersehen ist, beträgt dieser Index nur 1,8, also weniger als der für Juristen, Ärzte und Apotheker. Da aber der Assoziationsindex für Wirtschaftsprüfer, Fabrikant und Großhändler / Wirtschaftswissenschaften 2,9 beträgt, muß die formulierte These noch weiter differenziert werden. Das heißt, die Studenten der Betriebswirtschaftslehre sind einzuteilen:

- in eine Schicht, für die "das Studium nichts weiter "ist" als eine Vervollständigung der Ausbildung, die für die Übernahme des elterlichen Betriebs oder die Tätigkeit des Vaters erforderlich ist"<sup>3)</sup>, wobei sich die Übernahmebereiche auf akademischen Tätigkeitsebenen bewegen (Wirtschaftsprüfer) und/oder größere ökonomische Bedeutung besitzen (Fabrikant, Großhändler),
- und eine zweite Schicht, für die das Studium die Funktion eines "Aufstiegsstudiums" erfüllt. Diese Studenten stammen vor allem aus der Arbeiterschicht und der Schicht "untere Angestellte", wofür die Gegenüberstellung der Tabelle 6 (Spalte 3 und 4) und der Tabelle 5 sprechen würde.

Auch der geringe Anteil der Frauen scheint für die Hypothese des Aufstiegsstudiums zu sprechen, "das vor allem Männer anzieht, die bereits eine kauf-

1) Institut für Demoskopie Allensbach: a.a.O., S. 3.

2) Kath, G. u.a. a.a.O., S. 29.

3) Institut für Sozialforschung (Hrsg.): a.a.O., S. 96.

Tab. 6: Selbstrekruzierungsquote ausgewählter Berufe<sup>1)</sup>

| Beruf des Vaters / Fachrichtung                       | Alle<br>Studenten<br>der Fach-<br>richtung | Studenten<br>mit<br>Vätern<br>dieser<br>Fachrichtung | Die Studenten der Fachrichtung<br>mit Vätern des Berufs | Größe<br>des<br>Assozia-<br>tions-<br>index |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Spalte                                                | abs.                                       | abs.                                                 | abs.                                                    |                                             |
| Apotheker / Pharmazie                                 | 75                                         | 2                                                    | 12, v. (1)                                              | 6                                           |
| Landwirt / Landwirtschaft                             | 675                                        | 64                                                   | 12, v.                                                  | 28, 2                                       |
| Gelastlicher / Theologie                              | 177                                        | 16                                                   | 12, v.                                                  | 7, 5                                        |
| Physik, Chemie, Biologie, Medizin                     | 953                                        | 372                                                  | 12, v.                                                  | 6, 8                                        |
| Jurist, Richter, Staatsanwalt,<br>Rechtsanwalt / Jura | 341                                        | 93                                                   | 12, v.                                                  | 3, 8                                        |
| Lehrer / Lehrer                                       | 998                                        | 465                                                  | 12, v.                                                  | 1, 4                                        |
| Großhändler / Wirtschaftswis-<br>senschaft            | 1 998                                      | 111                                                  | 12, v.                                                  | 2, 9                                        |
| Gewerbetreibender / Wirtschafts-<br>wissenschaft      | 1 998                                      | 245                                                  | 12, v.                                                  | 1, 8                                        |

1) Institut für Demoskopie Allensbach: a. a. O., S. 3.

männische Ausbildung hinter sich haben und daher den Inhalt des Studiums übersehen zu glauben.<sup>1)</sup> Obwohl dies in einer Zeit geschrieben wurde, in der das kaufmännische Praktikum im Gegensatz zu heute Bestandteil des Studiums war, ist auch in neueren Untersuchungen festzustellen, daß die berufliche, kaufmännische Vorbildung der Betriebswirtschaftsstudenten noch erstaunlich hoch ist (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Berufliche Vorbildung der BWL-Studenten

| BWL-Studenten Göttingen <sup>2)</sup> |    | BWL-Studenten München <sup>3)</sup>  |              |             |             |      |
|---------------------------------------|----|--------------------------------------|--------------|-------------|-------------|------|
|                                       | %  |                                      | insges.<br>% | weibl.<br>% | männl.<br>% |      |
| 1. Bundeswehr<br>Ersatzdienst         | 27 | 1. Abitur                            | 80           | 95          | 74,6        | 89,4 |
| 2. Praktikant                         | 4  | 2. Fachschule<br>Fachober-<br>schule | 10           | 5           | 11,7        | 3,9  |
| 3. berufstätig                        | 9  | 3. Abendgym-<br>nasium<br>Kolleg     | 7,5          | -           | 10,2        | 4,2  |
| 4. in einer Berufs-<br>ausbildung     | 13 | 4. Andere                            | 2,5          | -           | 3,4         | 2,2  |
| 5. nicht zutreffend                   | 45 |                                      |              |             |             |      |
| 6. keine Antwort                      | 2  |                                      |              |             |             |      |

Signifikant häufiger als der Rest der Studierenden absolvieren also Betriebswirtschaftslehre-Studenten Fachoberschulen bzw. den sog. "zweiten Bildungsweg" und rekrutieren sich

- aus Elternhäusern ohne akademische Vorbildung
- aus der Arbeiterschicht
- aus der Schicht der (relativ wohlhabenden) Selbständigen

- 1) Kath, G. u. a.: a. a. O., S. 67 (Verkaufsanalyse).  
Es ist hierzu noch festzustellen, daß die Betriebswirtschaftsstudentinnen besonders stark in der Herkunftsgruppe "Selbständige" vertreten sind (52,4 %) und unterdurchschnittlich oft aus der Arbeiterschicht kommen (4,7 %). Diese Zahlen stammen aus eigener Auszählung der Untersuchung des Studentenwerks München.
- 2) Brunkenhövers, E. u. a.: a. a. O., S. 90.
- 3) Eigene Auszählung.

Ob und welche Rückschlüsse auf Studienmotive, Berufswünsche etc. zulässig sind, soll im nächsten Abschnitt geklärt werden, da die bisherigen Ergebnisse hierzu nicht ausreichen.<sup>1)</sup>

#### 423 Die Einstellung der Studenten der Wirtschaftswissenschaften zu Studium und Beruf

Das Problem ist in diesem Abschnitt wiederum die Frage nach dem Unterscheidungsmerkmal, das die Studenten der Wirtschaftswissenschaften und speziell der Betriebswirtschaftslehre von den anderen Studenten abhebt.

Zur Feststellung mag vielleicht die Frage nach den allgemeinen Lebenszielen so global und aufuffällig sein, daß sie sich als Folge eines der größten Unterschiede bei der Verpaarung der beiden Teile (Kommunen waren vorgegeben) wurden bei den Dimensionen

#### Abweichung zum Durchschnitt der Studierenden

- |                                                                                                        |        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| - einen Beruf haben, in dem man auch für andere Menschen etwas leistet, für andere Menschen da ist (1) | - 12 % |
| - ein guter Mensch werden (2)                                                                          | - 11 % |
| - mich durchsetzen, auch wenn man hart dabei sein muß (3)                                              | + 10 % |
| - immer eine Aufgabe erfüllen, die mich ausfüllt (4)                                                   | - 8 %  |
| - vorwärtskommen, es im Leben zu etwas bringen (5)                                                     | + 7 %  |
| - etwas vom Leben haben, die Welt sehen                                                                | + 5 %  |

festgestellt.

1968, S. 41.

2) Vgl. Institut für Demoskopie Allensbach: a. a. O., S. 22 f.



Diese Antworten sollen lediglich die hier zu diskutierende Problematik illustrieren und werden im folgenden auf den Aspekt Beruf und Berufsziele konkretisiert. Sie zeigen, daß es dem Betriebswirtschaftsstudenten anscheinend nicht so sehr darauf ankommt, "einen Beruf zu haben, der einen ausfüllt", sondern vielmehr auf Karriere und Aufstieg vor dem Hintergrund gehobener Ansprüche an die Realisation von materiellen und immateriellen Lebenschancen.

Die Analyse des Informationsstandes der Studienanfänger hinsichtlich Beruf und Studium zeigt, <sup>1)</sup> daß die Betriebswirtschaftsstudenten sich eher über die Berufsausübung als über das Studium informiert fühlen. Sie glauben dennoch (oder gerade deshalb), daß sie führende Stellungen im Management annehmen werden, die sehr gut dotiert sind (49 % aller Studienanfänger, 46 % keine Antwort). Dabei fällt auf, daß unter den wichtigsten Berufswahlkriterien für die Studienanfänger die "abwechslungsreiche Tätigkeit" (24 %), "Selbständigkeit" (19 %), "Entfaltungsmöglichkeiten von Neigungen und Interessen" (15 %), "leitende Stellung", "verantwortungsvolle Tätigkeit", "günstiger Verdienst", "gute Aufstiegsmöglichkeiten" (je 7 %) die gleiche Rolle spielen wie bei anderen Studenten. Nur bei der Dimension "Entfaltungsmöglichkeiten von Neigungen" und Interessen" bestehen zwischen Betriebswirten und Volkswirten (21 %), Wirtschaftspädagogen (32 %) und Sozialwissenschaftlern (42 %) große Differenzen. Auch in der Berliner Umfrage spielt dieser Faktor im Gegensatz zum Durchschnitt der Studenten bei den Studenten der Betriebswirtschaft eine größere Rolle (34,5 %). <sup>2)</sup> Während der Faktor "Selbständigkeit" in der Untersuchung von Brunkenhövers im Vergleich zu den benachbarten Studiengängen größere Bedeutung besitzt (19 % gegen 18 % bei Volkswirten, 13 % bei Wirtschaftspädagogen, 6 % bei Sozialwissenschaftlern), wird er jedoch in der Berliner Untersuchung für Betriebswirtschaftsstudenten geringer bewertet als bei den übrigen Studenten.

---

1) Vgl. dazu: Brunkenhövers, E. u.a.: a.a.O., S. 20 ff. und S. 123 ff., die Daten über Studienanfänger betreffen.

2) Vgl. Höttler, R.: Zur politischen Sensibilität von Studenten, Berlin 1972, S. 65.



zuföhren, was der Vergleich Philologen, Studienräten offenbart. Für die untertlichen Berufsvorstellungen und das niedrige Informationsniveau - selbst von Examenskandidaten - sprechen die Ergebnisse einer Erhebung im SS 1968 in Köln, bei der festgestellt wurde, daß nur 42 % der Absolventen der Betriebswirtschaft, die schon einen abgeschlossenen Arbeitsvertrag in der Tasche hatten, sich für sehr gut oder gut über ihre zukünftige Arbeit informiert hielten. Von denen, die noch nichts unternommen hatten, fühlten sich nur 24 % gut oder sehr gut über ihre zukünftige Tätigkeit informiert. Unterdurchschnittlich oder schlecht informiert über die Berufsmöglichkeit fühlten sich 21 % der Absolventen, die schon einen festen Arbeitsplatz hatten, 19 % die sich erst vorgestellt bzw. beworben und 30 % der Absolventen, die noch nichts unternommen hatten. "Diese Ergebnisse belegen den beachtlichen Bedarf gerade noch von Examenskandidaten, über berufliche Möglichkeiten besser informiert zu werden, um wenigstens subjektiv rational berufliche Entscheidungen treffen zu können. Bisher kann jedenfalls nicht davon gesprochen werden, daß das Informationsniveau für rationale Berufsentscheidungen ausreichend ist."<sup>1)</sup>

Die Funktion des Studiums für die Betriebswirtschaftsstudenten ist - wie nicht anders zu erwarten - positiv korreliert mit den Berufswünschen. Bemerkenswert erscheint jedoch, daß die Gründe für die Studienfachwahl keine eindeutige Verbindung mit den Berufswünschen aufweisen, wie bei den Studierenden der anderen Fachbereiche, sondern daß der Wunsch nach guten Aufstiegsmöglichkeiten und guten Verrentschancen dominiert bei der Studienfachwahl ist. Das Interesse am Beruf bzw. der beruflichen Spezialisierung scheint im Gegenteil weniger ausgeprägt zu sein als bei den Studenten der Medizin, der Rechts- und Naturwissenschaften.<sup>2)</sup>

---

1) Wiethe, G.: Nebelhafte Vorstellungen vom Beruf, in: Analysen, 4/1974, S. 23.

2) Vgl. Infratest Sozialforschung: a.a.O., Bd. 2, Studium und Hochschule

Die Ergebnisse der Tabelle 2 bestätigen zusätzlich die oben getroffenen Feststellungen. Die Zahlen der Dimensionen (1) und (2) belegen, daß die Studenten der Wirtschaftswissenschaften die Funktion der Hochschule für den späteren Beruf wesentlich geringer schätzen als z. B. die angehenden Juristen und Mediziner. Sie liegen auch um 0,23 Punkte unter dem Durchschnitt aller anderen Studierenden. Die Dimension (2) "Erwerb von spezialisiertem Fachwissen" zeigt diese Tendenz noch in erhöhtem Maß. Die Wirtschaftswissenschaftler liegen hier sogar um 0,42 Punkte unter dem Durchschnitt und 0,9 Punkte unter den Medizin-Studenten.<sup>1)</sup>

Festzuhalten ist also, daß im Vergleich zu den Ergebnissen von Brunkenhövers, der 1a Studienanfänger befragte, hier schon eine Desillusionierung der Ansprüche bezüglich der Verwertbarkeit der im Studium erworbenen Kenntnisse für den späteren Beruf eingetreten ist. Der Vergleich mit den anderen Studienfächern zeigt nun auch, daß die Wirtschaftswissenschaftler (und die Studenten der Erziehungswissenschaften) weit mehr in ihren Erwartungen bezüglich des gewählten Studienfaches enttäuscht sind, als z. B. die Mediziner (35 % zu 19 %)<sup>2)</sup>. Daraus wäre nun zu folgern, daß die Quote der Studienabbrecher bzw. der Studienwechsler im Bereich der Wirtschaftswissenschaften dementsprechend hoch ist.

im Urteil der Studierenden, Tabelle 2.2.3; Brunkenhövers, E. u. a.: a. a. O., S. 137; Institut für Sozialforschung: a. a. O., S. 63.

Die Unterschiede bei den Gründen der Entscheidung für das jeweilige Studienggebiet sind am deutlichsten in Dimensionen:

|                                        | WIWI | Medizin | Sprach- u. Kulturw. |
|----------------------------------------|------|---------|---------------------|
| - Interesse am Beruf                   | 5,7  | 6,7     | 5,7                 |
| - Um anderen Menschen helfen zu können | 2,6  | 6,5     | 4,1                 |
| - gute Aufstiegsmöglichkeiten          | 5,0  | 4,6     | 3,3                 |
| - gute Verdienstchancen                | 4,8  | 4,4     | 3,3                 |

(1 = hat überhaupt keine Bedeutung; 8 = war von größter Bedeutung)

Daten aus: Infratest Sozialforschung: a. a. O., Tab. 2.2.3.

1) Daten aus: Infratest Sozialforschung, a. a. O., Tabelle 2.2.2 und 2.3.3.

4) Vgl. Kath, G.: u. a.: a. a. O., S. 23.

Tab. 8: Mögliche Funktionen der Hochschule für die Studierenden<sup>1)</sup>

| Hochschule ist für mich Institution/<br>Ausbildungsstätte ...                         | Rechts-<br>wissen-<br>schaften | Natur-<br>wissen-<br>schaften | Sozial-<br>wissen-<br>schaften | Sprach-<br>- und<br>Kulturw. | Medizin | Wirtschafts-<br>wissen-<br>schaften | Wirtschafts- insgesamt |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|------------------------------|---------|-------------------------------------|------------------------|
| 1. für den späteren Beruf                                                             | 7, 1                           | 6, 9                          | 6, 5                           | 6, 9                         | 7, 3    | 6, 7                                | Ø 6, 93                |
| 2. zum Erwerb von spezialisiertem Fachwissen                                          | 6, 4                           | 6, 4                          | 5, 9                           | 6, 2                         | 6, 7    | 5, 9                                | 6, 32                  |
| 3. in der man wissenschaftlich Arbeitstechniken lernt                                 | 5, 9                           | 6, 2                          | 5, 4                           | 6, 1                         | 6, 2    | 5, 8                                |                        |
| 4. die die Möglichkeit bietet, am der Weiterentwicklung der Wissenschaft teilzunehmen | 4, 9                           | 5, 7                          | 4, 7                           | 5,                           | 5, 6    | 4, 9                                |                        |
| 5. in der man Teamarbeit erlernt                                                      | 4, 2                           | 4, 8                          | 5, 0                           | 4, 8                         | 4, 8    | 4, 5                                |                        |
| 6. die einem die Möglichkeit bietet, sich hochschulpolitisch zu betätigen             | 4, 6                           | 4, 4                          | 5, 3                           | 4, 9                         | 4, 7    | 5, 0                                |                        |
| 7. die einem die Möglichkeit bietet, das eigene Leben sinnvoller zu gestalten         | 4, 5                           | 4, 5                          | 4, 6                           | 4, 5                         | 5, 0    | 4, 8                                |                        |

Fortsetzung

1) Vgl.: Infratest Sozialforschung; a. a. O., Tabelle 2.3.2 und 2.3.3  
(1 = Funktion hat überhaupt keine Bedeutung; 8 = von größter Bedeutung)

|                                                                                                              |      |      |      |      |      |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| 8. die einem bessere Ausgangs-<br>position zur Wahrnehmung<br>und Durchsetzung eigener<br>Interessen liefert | 4, 5 | 4, 5 | 4, 5 | 4, 5 | 4, 8 |      |
| 9. die einem breiten Spiel-<br>raum für die Entfaltung<br>der eigenen Persönlich-<br>keit bietet             | 4, 4 | 4, 4 | 4, 5 | 4, 7 | 4, 6 |      |
| 10. die Allgemeinbildung<br>vermittelt                                                                       | 4, 2 | 4, 0 | 4, 2 | 4, 4 | 4, 6 | 4, 1 |
| 11. die gesellschaftliches<br>Bewußtsein vermittelt                                                          | 4, 4 | 3, 9 | 4, 7 | 4, 6 | 4, 3 |      |
| 12. die die Möglichkeit<br>bietet, sich allgemein-<br>politisch zu betätigen                                 | 3, 4 | 3, 1 | 4, 3 | 3, 5 | 3, 3 | 3, 6 |
| 13. die eine angenehme<br>Unterbrechung zwischen<br>Schule und Berufswelt<br>vermittelt                      | 3, 2 | 2, 6 | 2, 7 | 2, 8 | 2, 9 | 3, 1 |

Die Ergebnisse von Kath<sup>1)</sup> bestätigen diese Hypothese für den Studienabbruch, denn die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler stellen hier mit 22 % den absolut höchsten Prozentsatz (Rechtswissenschaft 14 %, Medizin 12 %<sup>2)</sup>). Neuere Erkenntnisse über den Studienfachwechsel zeigen aber, daß die Wirtschaftswissenschaften, selbst wenn man den Spezialfall der Medizin ausnimmt ('Parkstudenten'), unterdurchschnittlich vertreten sind. Die Abwanderer aus dem Fachbereich Wirtschaftswissenschaft geben überdurchschnittlich oft (51 % zu 41 % im Durchschnitt als Grund für den Wechsel an, daß ihre Erwartungen in diesem Fach enttäuscht wurden, sie eigentlich am Studienfach desinteressiert seien (37 % zu 24 % im Durchschnitt), nennen aber unterdurchschnittlich oft die Attraktivität des neuen Studienfachs (21 % zu 25 %<sup>3)</sup>). Anzumerken ist noch, daß die Studienanforderungen hier keine Rolle spielen, da nur 5 % aller Studierenden der Wirtschaftswissenschaften angeben, die Studienanforderungen seien zu hoch. (Im Durchschnitt begründen damit 14 % den Wechsel des Studienfachs.)

Bevor versucht wird, aus der Menge der Daten noch einige differenzierende Ergebnisse zu formulieren, ist festzuhalten, daß das Studium der Betriebswirtschaftslehre ein "Übersprungstudium" darstellt, d. h. :

- die Motivation am Studium selbst ist unter den Studenten der Betriebswirtschaftslehre geringer als in der übrigen Studentenschaft
- die Funktion der akademischen Ausbildung für die Berufsausübung wird im Laufe der Studienzeit in ihrem Wert abnehmend gering eingeschätzt
- die Aufstiegsmotivation bleibt erhalten (Karriere, Prestige etc. ).

Daraus kann abgeleitet werden, daß das Studium der Betriebswirtschaft vor allem in seinem statusvermittelnden Gehalt akzeptiert wird, aber die Inhalte

---

1) Vgl. Kath, G. u. a. : a. a. O., S. 125.

2) Infratest Sozialforschung: a. a. O., Bd. 1, Tab. 1.11.2.

3) Infratest Sozialforschung: a. a. O., Bd. 1, Tab. 1.12.1.



nicht in wünschenswertem Umfang als Entscheidungsgrundlage herangezogen werden und zwar die Zusammenhänge zwischen tatsächlichem Handeln und Planungserfolg gesehen wird.

Vorher ausgeführt, die Studenten der Betriebswirtschaftswissenschaften seien "keine Orientierten" und es sei ihnen zuwenig bewusst, "dass sie sich von Anfang an Aufwands- und Verdienstmöglichkeiten verschließen, indem sie ihre Position auf dem Arbeitsmarkt nicht in der Forderung, dass die 'Einkaufs' Abrechnung ein Studium abschließt beibehalten und sich damit in einem Zeitverhältnis zu bestimmten Arbeitsmöglichkeiten befinden, welches unter der Bedingung der Betriebswirtschaft eine erschreckende Orientierungslosigkeit<sup>1)</sup> bezüglich Inhalt und Ausmaß der Ausbildung herrscht, obwohl ihre Festlegung wohl besser oder schlechter sein mag als in anderen Studiufächern und obwohl die Informationsmaterialien (Anordnungen, Broschüren, Merkzettel etc.) in genügendem Umfang zur Verfügung stehen.

Diese Ergebnisse lassen sich mit den Aussagen der Analyse von Schulfragen verbinden, die feststellt, daß die Einstellung zum Studium schlechtemotiviert ist.<sup>2)</sup> Es geht von der Annahme dreier Subtypen des Studienglaubens aus, einer (un-)orientierten, einer berufsorientierten, und einer bildungsorientierten. Die bestimmten sind "als ein Gegenstand der Studienwahl eines gegebenen Studiufaches, welches sich in seinem grundsätzlichen Umfang, Inhalt und Studium bzw. der kognitiven Zielkoordination bezieht auf Werte und Zielsystem des Studiufaches bzw. von anderen Segmenten der Studentenschaft unterscheidet."<sup>3)</sup>

Die Korrelation dieser Taxonomie (die empirischen vorfindbare Orientierungen

1) Nach Aussagen von Ordinarien der Betriebswirtschaftslehre.

2) Vgl. dazu auch: Brinkmann, G.: Berufsausbildung und Arbeitseinkommen, Berlin 1967, S. 95 ff.

3) Schmidbauer, M.: a.a.O., S. 13.

kategorisierbar macht) mit der Schichtzugehörigkeit ergibt folgendes Bild:

Tab. 9: Schichtzugehörigkeit und Studienorientierung<sup>1)</sup>

| Schichtzugehörigkeit | untere Mittelschicht | obere Mittelschicht | Oberschicht | Insgesamt |
|----------------------|----------------------|---------------------|-------------|-----------|
| Studienorientierung  | %                    | %                   | %           | %         |
| berufsorientiert     | 54                   | 34                  | 21          | 37        |
| fachorientiert       | 21                   | 52                  | 28          | 34        |
| bildungsorientiert   | 25                   | 14                  | 51          | 29        |

Verbindet man die vorher formulierten Ergebnisse mit dieser Tabelle, dann können folgende Aussagen gemacht werden:

1. Die Häufigkeiten der Tabelle 4 sind zu korrigieren, und zwar zugunsten der Kategorien "untere Mittelschicht" bzw. "Unterschicht" und "Oberschicht".
2. Das bedeutet, daß die Berufsorientierung und die Bildungsorientierung in ihrem Gewicht zunehmen, die Fachorientierung an Bedeutung verliert.
3. das bedeutet ferner, daß die Vermutung des "Übersprungstudiums" zu differenzieren ist, nach der Schichtzugehörigkeit und der damit korrelierten Studienorientierung.
4. Das Studienverhalten der berufsorientierten Studenten ist rein pragmatisch und explizit auf das Examen ausgerichtet. Das Studium ist für sie Mittel zum Zweck. Da ihr Ziel in einer Position außerhalb des Studiums besteht, ist anzunehmen, daß dieser Studententypus relativ kurz studiert, sich primär auf Faktenwissen und bestimmte Fertigkeiten beschränkt, und das Engagement für die kritische Reflexion der Studieninhalte gering ist.

1) Vgl. Schmidbauer, M.: a.a.O., S. 98 ff.

Das Studienverhalten der bildungsorientierten Studenten steht dem der berufsorientierten Studenten - jedoch ist anzunehmen, daß die gegen Ende des Studiums ihr Engagement - hinsichtlich der (positiven oder negativen) Arbeitsbeurteilung - aus das in der Studienstunde vorgerichtete Bild besonders blinde. Für sie sind Praktikantentypen und Lehreressen der persönlichen Weiterbildung wichtiger.

Aus diesen Ausführungen leitet sich auch die dritte Hypothese in der Tabelle 1 resultativ. Bei genauer Betrachtung stellt die Abweichung 5 (positive Abweichung vom Durchschnitt) sowie 1, 2 und 3 (negative Abweichung) den "berufswirtschafts-berufsorientierten" dar. Die zweite Abweichung in der Abweichung 1, 2 mit 0,5 Punkten über dem Durchschnitt, die bei der Kenntnis des Studiums der Betriebswirtschaftslehre doch etwas verwundert, deutet auf die Bildungsorientierung hin, die eigentlich nur aus der Korrelation mit Schichtzugehörigkeit nachvollziehbar ist.

Zusammenfassend läßt sich also sagen:

- a) die Studenten der Betriebswirtschaft stammen überproportional häufig aus der Unterschicht (Arbeiter) und einem Teil der Oberschicht (Selbstständige etc.),
- b) sie sind überdurchschnittlich häufig männlich,
- c) stammen überwiegend oft aus Elternhäusern ohne akademische Vorbildung;
- d) sind in der Mehrheit berufsorientiert, d. h. das Studium ist Mittel zum Zweck, nicht die Studieninhalte erscheinen wichtig, sondern die Tatsache des "making the grade",
- e) sie sind aufstiegs- und karriereorientiert. Die Funktion der Studieninhalte für die berufliche Tätigkeit hat für sie einen geringeren Stellenwert als für die übrige Studentenschaft,
- f) sie sind bildungsorientiert. Das Studienfach ist meist nur Grundlage der Erlangung eines Diplom- oder Doktorgrades.

Die Hypothese des Aufsteiger- und Selbstrekrutierungsstudiums muß so weiterhin aufrechterhalten werden.

#### 424 Politische Einstellungen und Interessen

"Im Vergleich aller Fakultäten bilden Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler ... eine konservative Gruppe."<sup>1)</sup> Diese Aussage von Beckmann u. a. erscheint nicht zuletzt aufgrund der bisherigen Ergebnisse plausibel, jedoch sind die für diese Aussage meist verwandten Operationalisierungskriterien problematisch. Die Hypothese, daß Betriebswirtschaftsstudenten konservativer sind als die übrige Studentenschaft, ist also zu prüfen.<sup>2)</sup>

Wirtschaftswissenschaftler scheinen der sozial-liberalen Koalition am nächsten zu stehen.<sup>3)</sup> Bemerkenswert ist, daß sie sich zu 49 % aus der SPD politisch nahestehend bezeichnen (im Durchschnitt nur 46 %). Sie nehmen hier mit den Erziehungswissenschaftlern die erste Stelle ein, bevorzugen aber die FDP signifikant häufiger als die Pädagogen (20 % zu 13 %) und unterdurchschnittlich häufig die CDU (11 % zu 12 %).

Um die Hypothese der Konservativität zu belegen scheint der Prozentsatz der CSU-Sympathisanten wohl am geeignetsten zu sein. Doch auch hier kann diese Hypothese nicht bestätigt werden, da Wirtschaftswissenschaftler nur zu 2 % der CSU nahestehen (zum Vergleich: Sozialwissenschaften 2 %;

---

1) Beckmann, D. u. a.: a.a.O., S. 36.

2) Vgl. u. a. zusätzlich zu den genannten Studien: Jenne/Krüger/Müller/Plantenberg: Student und Studium, Stuttgart 1969; Jahnke, J.: Empirische Untersuchungen über das Arbeitsverhalten im akademischen Studium, Meisenheim 1971; Appel, H. C.: Einstellungsmessungen mit Anfängerstudenten im Ingenieurbereich und Messung der Einstellungsveränderungen durch Information zur Berufsrealität, Aachen 1975.

3) Vgl. Tabelle 10.

Wirtschaftswissenschaften/Arbeitskräfte (1 %), Mediziner (3 %), Juristen und Ökonomen (20 %) bestimmt, wobei letztem Merkmal am wenigsten (weniger als 10 %) zugeordnet ist. Ist noch vor 60 Jahren, als es kaum eine 100-jährige Person gab, die den von den linken politischen Einstellungen und Interessen der Wirtschaftswissenschaft zum 100 % zugehörigen Typus (links) repräsentiert, so zeigt die Umfrage der SKZ 1970 bezugs auf (45 %) Mediziner den Vergleichswert zu 1 %.<sup>1)</sup> Die Umfrage an "Lebenden" (veraltete Kategorie) ist deshalb nicht mehr geeignet zur Analyse werden.<sup>2)</sup>

Im Gegensatz zum Differenzialtypus<sup>3)</sup> kann sich im Bereich der Ausrichtung auf Sozialwissenschaften (Arbeitskräfte) eine spezifische Gruppe der im Freiestag (offiziell) vertreten beibringen, aber ideologisch (mäßig) mit der DKP sympathisieren (16 % im Vergleich zu 5 % aller Studenten).

Vor im Hinblick auf die Operationalisierungskriterien "Beurteilung der wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse in der BRD"<sup>4)</sup> und "Einstellungen zum 'Radikalerlaß'"<sup>5)</sup> muß gesagt werden, daß sich die Studenten der Wirtschaftswissenschaften kaum vom Durchschnitt aller Studenten unterscheiden. In den Dimensionen

|                                  | Studenten der<br>Wirtschafts-<br>wissenschaften<br>% | Durchschnitt<br>aller<br>Studierenden<br>% |
|----------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| - "zufrieden mit dem status quo" | 4                                                    | 3                                          |
| - "für gemäßigte Reformen"       | 44                                                   | 40                                         |
| - "für konsequente Reformen"     | 44                                                   | 48                                         |
| - "für revolutionäre Änderungen" | 8                                                    | 9                                          |

1) Vgl. Tabelle 10.

2) Vgl. dazu auch Brunkenhövers, E. u.a.: a.a.O., S. 112.

3) Vgl. Tabelle 10.

4) Vgl. Infratest Sozialforschung: a.a.O., Bd. 4, Tabelle 4.15.2.

5) Vgl. Infratest Sozialforschung: a.a.O., Bd. 4, Tab. 4.16.2.



und damit Unterschiede zwischen den Wirtschaftswissenschaften und den anderen der Hochschullehrkräfte. Bei Natur- und Erziehungswissenschaften stellen sich nur die sozialwissenschaftlichen Fächer im ersten und letzten Jahrmen (17 % sind für gemäßigte Reformen und 27 % für radikalere Reformen).

Auch die Frage nach der Zugehörigkeit zu verschiedenen politischen Gruppen oder Ideologien wird im folgenden Kapitel zur Klärung der obigen Aussage bei.

Am 2. und 3. Juli 1976 hat der Senat der Universität München, der am 1. Juli 1976 in München herangezogen wurde, sich für die Konservatismusthese wieder an Plausibilität zu gewinnen.

Tab. 11: Ergebnisse der Hochschulwahlen an der Universität München

|        | Uni insgesamt (Senat) | Fachbereich | Fachbereich |
|--------|-----------------------|-------------|-------------|
|        |                       | BWL         | VWL         |
|        | %                     | %           | %           |
| RCDS   | 41                    | 62          | 34          |
| ASTA   | 27                    | 20          | 47          |
| LHV    | 24                    | 18          | 19          |
| ANDERE | 8                     | -           | -           |

Aus diesen Zahlen ist zu sehen, daß der RCDS als relativ konservative und autoritäre Gruppe im Fachbereich Betriebswirtschaftslehre durchschnittlich häufig gewählt wurde (21 % im Vergleich zum Durchschnitt der übrigen Studenten). Auf linksorientierte Gruppen (insbesondere die unter dem Sammelbegriff ASTA firmierenden) ziemlich wenig Sympathie fanden. Anzumerken ist noch der sehr deutliche Unterschied zwischen den politischen Ansichten der Betriebswirte und Volkswirte. Dies ist u. a. ein Indiz dafür, daß die bisherigen Ergebnisse (unter dem Sammelbegriff Wirtschaftswissen-



schaftler) für die Studenten der Betriebswirtschaftslehre den Charakter von Minimumeigenschaften haben, d. h. es ist anzunehmen, daß die eingangserwähnte Hypothese (konservativer als die übrige Studentenschaft) zwar durch die Studenten der Wirtschaftswissenschaften nicht gestützt werden kann, aber tendenziell für die Untergruppe "Studenten der BWL" zutrifft.

#### 43 Zusammenfassung - Hochschulausbildung als antizipatorische Berufssozialisation ?

Im einleitenden Abschnitt dieses Kapitels wurden die Rollenanforderungen der Studenten herausgearbeitet. Dabei wurde deutlich, daß die Anforderungsstruktur sowohl auf der objektiven Ebene (Rollenwidersprüche) als auch bei der Gegenüberstellung von Anspruch der Studenten auf gesellschaftliche Führungspositionen und ihrer realen Lage (Arbeiterrolle) prinzipiell inkongruent ist.

Diese Divergenzen zwischen Anspruch und Lagefaktoren kennzeichnen in verschärfter Weise auch die Lage der Studenten der Betriebswirtschaft. Wie aufgezeigt, zeichnen sich die Studenten der Betriebswirtschaft insbesondere durch eine starke Aufstiegsmotivation aus. Sie kommen signifikant häufiger aus der Unterschicht und der unteren Mittelschicht als andere Studentengruppen. Zwar haben die Väter dieser Studenten die "niedrigste Schulbildung (36,8 % haben nur einen Volksschulabschluß) und eher eine niedrige Berufsposition, aber keineswegs das niedrigste Einkommen."<sup>1)</sup> Wilk und Lenz schließen daraus wohl zu recht, diese "Gruppe Väter kann als jene gesehen werden, die trotz niedriger Schulbildung durch persönliche Leistung ziemlich weit aufgestiegen ist. Allerdings sind diesem Aufstieg durch die

---

1) Denz, H., Wilk, L.: Herkunft, Persönlichkeitsstruktur und Berufserwartungen von Studenten der Betriebswirtschaftslehre, in: WIST, Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 6/1976, S. 285.

ausgewählte Betriebswirtschaftswissenschaftler, die ein hohes Interesse an der Hochschulbildung der Betriebswirtschaftlichen Fakultäten haben. Diese Studenten haben hohe Aufstiegs- und Leistungsorientierung (Denz, H., Wilk, L.: a.a.O., S. 285).<sup>1)</sup>

Diese Konsequenzen stimmen mit unseren Ergebnissen (vgl. die Aufstiegsorientierung und 4.1.1) weit überein. Wir haben auch die festzustellen, dass die Betriebswirtschaftlichen Fakultäten häufiger als andere Fakultäten mit der Hochschulbildung verbunden sind. Die Studenten der Betriebswirtschaftlichen Fakultäten sind in der Regel sehr leistungsorientiert und streben nach der Erreichung der akademischen Höchstleistungen oder der Promotion. Die Studenten der Betriebswirtschaftlichen Fakultäten erreichen. Sie zeichnen sich i.d.R. durch eine indirekte Studienmotivation aus, d.h. ihr Interesse gilt nicht den Studieninhalten selbst, sondern der späteren Berufstätigkeit. Sie haben meist die Absicht, in der privaten Wirtschaft tätig zu werden.<sup>2)</sup>

Schließlich sind die Studenten der Betriebswirtschaft signifikant stärker als ihre Kommilitonen aus anderen Fakultäten erfolgs- und aufstiegsorientiert. Sie streben nach hohem Einkommen, Macht, Prestige und Sicherheit, während ihr soziales Engagement wesentlich geringer ausgeprägt ist, als bei der übrigen Studentenschaft. Sie sind auch sehr überzeugt, daß sie in der Privatwirtschaft mindestens Führungspositionen oder mittleren Management einnehmen (72,2 % aller Befragten) oder sogar Top-Management-Posten (21,0 %).<sup>3)</sup> Diese Studenten (letzte Berufsplanung) die planen, nach dem Studium ein begrenztes Wert für die Wirtschaft zu leisten (vgl. 4)<sup>4)</sup> sind

1) Denz, H., Wilk, L.: a.a.O., S. 285.

2) Ausgenommen werden in dieser Analyse die Kinder der Selbständigen, deren Perspektive und spätere Tätigkeit i.d.R. Übernahmestellen im öffentlichen Betrieb; nicht durch unsere Analyse erfaßt werden, der sich nur auf die Gruppe der Arbeitnehmer bezieht.

3) Vgl. Denz, H., Wilk, L.: a.a.O., S. 287.

4) Dies scheint sie kaum zu stören, da sie ihr Studium in der inhaltlichen Dimension kaum interessiert. Wichtig erscheint dagegen der akademische Grad.

aber sogar am Ende ihres Studiums erstaunlich wenig über die konkreten Anforderungen der Praxis orientiert.

Bezüglich ihrer Persönlichkeitsstruktur ist anzumerken, daß sie etwas konservativer als große Teile der übrigen Studentenschaft sind, zu mehr Dogmatismus neigen und mit stärkerem Dominanzstreben ausgestattet sind als ihre Kommilitonen.

Dieser verhältnismäßig homogenen Gruppe steht eine heterogene, oft diffuse und sich widersprechende Anforderungsstruktur gegenüber. Im Einklang mit den allgemeinen Rollenwidersprüchen (vgl. Abschnitt 411) zeichnet sich das Studium der Betriebswirtschaft durch eine ambivalente Haltung hinsichtlich der Zielausrichtung aus. Zwar wird in jeder Studien- bzw. Prüfungsordnung betont, daß das Studium eine wie auch immer geartete Berufsvorbereitung ist, doch gelingt es im Grunde keiner Universität bzw. keinem Fachbereich, diese Orientierung zu operationalisieren und dem Studenten plausibel zu machen.<sup>1)</sup> Sowohl aus stichprobenartigen mündlichen Befragungen als auch aus eigener Erfahrung läßt sich ableiten, daß sich nur wenige Studenten vorstellen können, welche Inhalte des Studiums berufsrelevant sind. Gelernt wird so, was prüfungsrelevant ist und gute Noten verspricht.

Eine genauere Analyse der Studienanforderungen macht auch deutlich, daß die Fächer bzw. Vorlesungen, Übungen und Seminare, die die These vom Betrieb als sozio-ökonomischem System tatsächlich ernstnehmen, im Lehrprogramm nur in geringem Umfang vertreten sind<sup>2)</sup> (vgl. dazu Abschnitt 414). Aber nicht nur die abstrakt-analytische Analyse der betrieblichen Rollenanforderungen, die den nicht technisch-funktionalen Bereich des Be-

---

1) Auf die Gründe wird an anderer Stelle eingegangen.

2) Zum Vergleich der Anforderungen in Universität und betrieblicher Realität vgl. Punkt 513 dieser Arbeit.

was man freigestand hat, führt fast zwingend<sup>1)</sup> zu einer Ausweitung der eigenen über die eigene Rolle im Betrieb und in der Gesellschaft hinausgehenden Vorstellungen, die dieses Thema zum Gegenstand einer Ausprobierung (z.B. durch eine Übung bzw. Seminareinheiten) werden angegeben (z.B. in der Literatur) gesucht.

Es folgte nun die Analyse des Fol. Auf sich selbst bezogenen Lernen und die Bedeutung des eigenen Lernens für die eigene Rolle im Betrieb und in der Gesellschaft des universitären Lehrbetriebs unterscheidet. Vorherrschend ist die Ein-Weg-Kommunikation und die damit verbundene Produktion einer konsolidierten und inaktiven Studentensicht (vgl. Negression des Studenten zur Arbeiterrolle).

Zurückkommend auf den Anspruch, später die Zielrolle des "Managers" bzw. die des "leitenden Angestellten" einzunehmen, ergeben sich folgende Konsequenzen: Die angestrebte Position ist gemäß unseren eigenen Ausführungen insbesondere durch die Relevanz normativer Orientierungen gekennzeichnet. Sie erfordert also den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten sowie die Identifikation mit regulativen Einstellungen und strukturellen Normen<sup>2)</sup>. Der Begriff der "Führung" ist synonym mit der des "Führungs-niveau". Führung ist jedoch - nach unseren Erkenntnissen - i. d. R. keine charismatische und angeborene Fähigkeit.<sup>3)</sup> Die Eigenschaft, führen zu können, Entscheidungen zu treffen, erfordert Lernen. Führung ist also eine Fähigkeit, die erst durch das Lernen erworben ist und oft situationsabhängig ist. Führung muß in spezifischen Situationen gelernt werden.

Das Studentenniveau unterscheidet sich jedoch vollständig von dem Lehrbetriebsniveau. Die Rolle im hierarchischen Zusammenhang der Lehrbetriebsstruktur ist nicht geeignet, Kenntnisse im Führungsverhalten zu vermitteln.

1) Abgesehen von vereinzelten Ansätzen (Unternehmensspiele, Rollenspiele etc.).

2) Vgl. dazu das Konzept der Professionalisierung.

3) Vgl. dazu Abschnitt 5123.

Nicht übersehen werden darf aber, daß außer in Teilbereichen der technisch-funktionalen Anforderungen zwei funktionale Bezugspunkte zwischen Studentensituation und Berufsanforderungen bestehen. Zum einen ist hier der - zwar nirgends eingelöste - Führungsanspruch der Studenten der Betriebswirtschaft anzuführen. Dieses Bewußtsein von Elite ist nämlich grundlegend für die Einnahme der Zielrolle, wobei eben dieses Bewußtsein von Angemessenheit wichtig erscheint. Da dieser Anspruch aber von Anfang des Studiums an besten<sup>1)</sup>, kann, wenn man die Ergebnisse von Cloetta<sup>2)</sup> berücksichtigt, angenommen werden, daß diese Einstellung nicht von der Universität produziert wird, und von ihr auch nicht beeinträchtigt wird.

Funktional ist zum anderen auch die Wirkung des Examens als Selektionsinstrument. Eine genaue Analyse der Prüfung zeigt nämlich, daß zum "heimlichen" Prüfungsstoff sowohl Anpassungsfähigkeit an die vermuteten Intentionen des Prüfers) als auch Stressbeständigkeit und die Fähigkeit zum Ertragen ungeklärter und diffuser Situationen gehört.<sup>3)</sup>

Welche Konsequenzen und Erkenntnisse ergeben sich nun aus dieser Situation?

1. Unsere Überlegungen bestätigen die These, daß in der Hochschulausbildung nur (Teile) der technisch funktionalen Rollenelemente der Berufsrollen Gegenstand der Vermittlung sein können. Dies resultiert sowohl aus der Tatsache der abstrakt-analytischen Übermittlung als auch aus der thematischen Ausrichtung der Studieninhalte. Da die Studentenrolle nur Arbeit für sich selbst bedeutet und ihrem Wesen nach eine Übergangsrolle darstellt, da keine Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Studentenrolle involviert sind, können demgemäß nur

---

1) Vgl. Brunkenhövers, E. u.a.: a.a.O., S. 104 ff.

2) Das Ergebnis der Untersuchung von Cloetta ist verkürzt formuliert: Die Hochschule verändert die Studenten nicht.

3) Vgl. dazu Abschnitt 415.

besteht regulierten Normen, kann aber spezifische Zielstellungen und konzeptionale Normen (insbesondere hinsichtlich der Ausbildung) vermissen. Angewendet sind in diesem Zusammenhang nicht nur relativ „schillernde“, sondern oft gerade gesetzlich festgelegte Kompetenzen, sondern zugleich auch die Fähigkeit, diese Kompetenzen als Kompetenz, nämlich gegenüber Kollegen, Studenten und Kollegen, Verantwortung und Leistung, sondern auch Fähigkeiten wie Initiative, Kreativität, Teamfähigkeit, Flexibilität, Verantwortungsverschrift, Fleiß und Ausdauer, sowie Kollegialität und Solidarität.

2. Im übrigen werden auch Erklärungsansätze für hochschul- und fachspezifische Problemlagen angeboten, so z. B. für die Ursache der Inaktivität und Zurückhaltung der Studenten sowohl bezüglich fachlicher Probleme, und dabei als auch gegenüber allgemeinen hochschulspezifischen Problemen. Die verbreiteten Phänomene der „Lernmüdigkeit“<sup>1)</sup> und der Interessenlosigkeit der Studenten werden erst durch die genannten Lagefaktoren der studentischen Situation plausibel.
3. Die herausgearbeiteten Inkompatibilitäten sind nicht zufällig und auf individuelles Versagen zurückzuführen, sondern Indizes für Systeminkompatibilitäten. Das heißt also: die Produktion von Berufsfähigkeit (was immer dies auch bedeuten mag), kann nicht darin bestehen, weitere Fächer zu installieren und speziellere Kenntnisse zu fordern, denn die Problemlagen beziehen sich nicht auf die fachliche-funktionale Recherche der Berufsrolle, sondern vielmehr ausschließlich auf die extrafunktionale Elemente der Berufsrolle.<sup>2)</sup>

Abschließend noch eine Bemerkung: ein solches Verständnis stellt Mißverständnissen zu begegnen. Es könnte dem Verfasser leichtfertig unterstellt werden,

---

1) Trotz der Bereitstellung mannigfaltiger und ausreichender Informationen.

2) Vgl. dazu Kapitel 5.



die in der Beschreibung der Situation implizierte Kritik sei so zu verstehen, daß die universitäre Ausbildung gänzlich oder faktisch einer profitwirtschaftlich orientierten, gewinnmaximierenden Ökonomie untergeordnet werden müsse. Im Gegenteil. Wir sind der Ansicht, daß - und hier sei auf das Kopie-Schwarzen-Gesetz die Infanz der Bildung der bestehenden Ausbildung zu einer dem Individuum unangemessenen und der Gesellschaft abträglichen Regression der Mittel zum Zweck der Spezialisierung in ökonomischen Organisationen einnehmen und damit die gesellschaftliche Entwicklung grundlegend beeinflussen. Die Analyse der bestehenden Verhältnisse ist jedoch unseres Erachtens immer Voraussetzung für sinnvolle Reformen, wobei evident ist, daß die derzeitigen gesellschaftlichen Verhältnisse den erstgenannten, manipulativen Aspekt de facto und als Konsequenz wahrscheinlicher erscheinen lassen.



## 5. BERUFSGRADE, KARRIEREN UND BERUFSTYPENLEHRE

### 51 Die Wirtschaft als Zuweisungsagent von Berufspositionen - Die Analyse des Arbeitsmarktes für Wirtschaftswissenschaftler

#### 511 Die Struktur des Arbeitsmarktes

##### 5111 Die Verteilung der Wirtschaftswissenschaftler nach Wirtschaftsbereichen

Erste Aufschlüsse über die Marktsituation der Absolventen der Betriebswirtschaftslehre ergeben sich aus ihrer Verteilung in den Wirtschaftsbereichen.

Neueste Untersuchungen zeigen folgendes Bild:

Tab. 12: Verteilung der Wirtschaftswissenschaftler nach Wirtschaftszweigen<sup>1)</sup>

|                                          |      |
|------------------------------------------|------|
| - Produzierendes Gewerbe                 | 34 % |
| - Schul- und Hochschulbereich            | 15 % |
| - Wirtschaftsberatung und -Prüfung       | 11 % |
| - Handel                                 | 11 % |
| - öffentliche Verwaltung                 | 9 %  |
| - Kreditinstitute und Versicherungswesen | 8 %  |
| - Kammern und Verbände                   | 3 %  |
| - übrige Wirtschaftszweige               | 9 %  |

1) Vgl. dazu: Land-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Studien- und Berufswahl 1974/75, Bad Honnef 1974, S. 107 f.; Zahlenangaben gelten für Betriebswirte, Volkswirte und Handelslehrer, da die statistischen Quellen keine andere Kategorisierung ausweisen. Die Zahlenangaben für Betriebswirte allein waren wesentlich geringer in Bereichen "Schul- und Hochschulbereich", in der "öffentlichen Verwaltung" und in "Kammern und Verbänden".

Im Bereich "Produzierendes Gewerbe" sind Wirtschaftswissenschaftler in Stahl-, Maschinen- und Fahrzeugbau 8 %, in der Chemischen Industrie 5 % und der Elektrotechnik 5 % am stärksten vertreten.

Der überwiegende Teil der Wirtschaftswissenschaftler ist mit ca. 72 % im privatwirtschaftlichen Teil der Wirtschaft beschäftigt. Zum Teil gravierende Abweichungen weisen dagegen die Zahlen einer Untersuchung von Matthias aus dem Jahre 1971 auf.

Tab. 13: Verbleib der Dipl.-Kaufl. nach institutionellen Bereichen<sup>1)</sup>

| Institutioneller Bereich                   | Anzahl der Probanden |        |
|--------------------------------------------|----------------------|--------|
|                                            | absolut              | %      |
| Wirtschaft                                 | 668                  | 83,5   |
| Öffentlicher Dienst                        | 59                   | 7,4    |
| Verbände und Parteien                      | 5                    | 0,6    |
| Hochschule                                 | 59                   | 7,4    |
| Forschung außerhalb der genannten Bereiche | 5                    | 0,6    |
| Sonstiges                                  | 2                    | 0,25   |
| Keine Angabe                               | 2                    | 0,25   |
| Insgesamt                                  | 800                  | 100,00 |

Ein anderes Bild zeigt die umfangreiche Untersuchung der Zeitschrift "Capital" in Zusammenarbeit mit dem Meinungsforscher Hanns Schneller.

---

1) Vgl. Matthias, P.: Determinanten des beruflichen Einsatzes hochqualifizierter Arbeitskräfte. Zur Berufssituation von Diplom-Kaufleuten, in: Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Bd. 29, Berlin 1973, S. 31.

Tab. 14: Verteilung der Wirtschaftsakademiker nach Branchen<sup>1)</sup>

| Branche                          | Betriebswirte | Volkswirte |
|----------------------------------|---------------|------------|
|                                  | %             | %          |
| Industrie                        | 40            | 35         |
| Unternehmens- und Steuerberatung | 18            | 18         |
| Banken und Versicherungen        | 12            | 13         |
| Handel                           | 12            | 5          |
| Verbände, Kammern, Behörden      | 11            | 25         |
| Sonstige                         | 7             | 4          |

Die z. T. hohen Abweichungen in den Ergebnissen der zitierten Analysen lassen sich nur teilweise aus Aggregationsproblemen (in Tabelle 12 sind Volks-, Betriebswirte und Handelslehrer zusammengefaßt) erklären. Die Unterschiede sind im Wirtschaftszweig Schul- und Hochschulbereich zu verzeichnen. Während in diesem Bereich nach dem Bericht der Bund-Länder-Kommission 15 % (vgl. Tabelle 12) aller Wirtschaftswissenschaftler beschäftigt sind, liegt der Anteil im Capital-Bericht unter 7 %. Auch eine weitere Untersuchung von Bernhard<sup>2)</sup> kann darüber keine Aufschlüsse geben, da der Schul- und Hochschulbereich mit den Bereichen Kammern und Verbände etc. zur Branche "Organisationen ohne Erwerbscharakter" (16,3 %) aggregiert wird. Ähnlich große Differenzen ergeben sich bei den Branchen "Kreditinstitute und Versicherungswesen" (12 % zu 8 %) und bei den tendenziell vergleichbaren Branchen "Wirtschaftsberatung und -Prüfung" (11 %) und "Unternehmens- und Steuerberatung" (10 %).

1) o.V.: Die Karriere der Akademiker, Teil 1: Betriebs- und Volkswirte, in: Capital 5/1970, S. 111; vgl. Kuntz, K.-M.: Zur Soziologie der Akademiker, Stuttgart 1973, S. 64.

2) Bernhard, D.: Berufsweg und Berufserfolg von Wirtschaftswissenschaftlern, unveröff. Diplomarbeit, Nürnberg 1970, S. 22 ff.

Ein weiterer möglicher Erklärungsfaktor für diese Unterschiede wäre die Art und die Methode der empirischen Untersuchungen insgesamt. Die Präsentation der Untersuchungsergebnisse läßt eine methodenkritische Beurteilung leider nicht zu. Jedoch erscheint der Schluß aus den vorliegenden Ergebnissen zulässig, daß mindestens 78 %<sup>1)</sup>, höchstens aber 80 %<sup>2)</sup> aller Diplom-Kaufleute im erwerbswirtschaftlichen Bereich der Wirtschaft beschäftigt sind.

Über die weitere Entwicklung sind keine zuverlässigen Aussagen zu machen.

Zum einen wird die Entwicklung der Anzahl der Studierenden, die bis ca. 1967 eine überdurchschnittliche Expansion zu verzeichnen hatte, derzeit weitgehend durch administrative Maßnahmen gesteuert (Numerus Clausus), hängt also mithin von der personellen wie auch finanziellen Ausstattung der einzelnen Universitäten ab. In diesem Bereich sind aufgrund politischer Einflußnahmen keine zuverlässigen Prognosen möglich.

Zum anderen ist die Aussagefähigkeit der Prognosen aufgrund der verschiedenen Implikationen und deren Gewichtung innerhalb des Prognosemodells meist begrenzt.

So kommen z.B. die sog. Manpower-Ansätze aufgrund ihrer Modellvoraussetzungen zu völlig anderen Ergebnissen als die Studie von Brinkmann u. a., die qualitativ andere Zielgrößen für den Bedarf von Wirtschaftswissenschaftlern annimmt.<sup>3)</sup> Brinkmann u. a. schließen beispielsweise daraus,

---

1) Vgl. Bernhard, D.: a. a. O., S. 22.

2) Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): a. a. O., S. 107 f.

3) Vgl. dazu: Brinkmann, G., Rippe, W., Garding, H.: Qualität und Quantität des Bedarfs an Führungskräften der Wirtschaft Nordrhein-Westfalens bis zum Jahre 1990, Opladen 1972, insbes. S. 201 ff., S. 309, S. 322 f.; o. V.: Angebot und Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften bis 1980, Teil 2: Kritische Beurteilung der Ergebnisse, in: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 6/1973.



Die Gesamtzahl der beschäftigten Wirtschaftswissenschaftler erhöhte sich von ca. 56 800 im Jahre 1961 auf 99 500 im Jahre 1970, was einen Anstieg um ca. 76 % bedeutet.

#### 5112 Das Konzentrationsmaß

Es gibt i. d. R. verschiedene Wege eine angestrebte Position zu erlangen, genauso wie eine bestimmte Ausbildung die Befähigung verleiht, verschiedene Berufspositionen einzunehmen. Die korrespondierende Größe dazu ist die wirtschaftliche und technische Entwicklung mit ihrer Auswirkung auf die Veränderung der Wirtschaftszweige und dadurch auf die jeweiligen Berufspositionen. Das bedeutet also, daß die Sicherheit des jeweiligen Arbeitsplatzes in großem Maße von der Entwicklung des jeweiligen Wirtschaftsbereiches abhängt.

Verteilt sich die Möglichkeit der Berufsausübung über viele Wirtschaftszweige, besteht also eine große Streuung des Berufes, erscheint, wenn die Zukunft der einzelnen Berufe und Wirtschaftszweige weitgehend unbekannt ist, das Berufsrisiko für den einzelnen geringer.

Das Konzentrationsmaß, das angibt, in welchem Maß sich die Berufe über die Wirtschaftszweige verteilen, ist somit auch ein Maß für die Sicherheit, eine Beschäftigung zu finden (m. E.).

Beispiele: Für ausgebildete Bergleute, die im allgemeinen nur im Bergbau Beschäftigung finden, ist die Streuung gering, das Maß der Konzentration also hoch. Die Sicherheit der Beschäftigung ist so abhängig von der Entwicklung im Bergbau. Bei Bürohilfskräften, die in allen Wirtschaftszweigen Beschäftigung finden, ist die Streuung weit. Die Konzentration ist also gering. Die Entwicklung des Berufes "Bürohilfskraft" ist so i. d. R. allenfalls von der Entwicklung der Gesamtwirtschaft abhängig.

Die Höhe der Konzentration des IZZ steht als Maß für die Konzentration fest, die von den Mählern, welche auf 3. Antworten (1. Tabelle) festgelegt wurden, auf einen Wirtschaftszweig, während die gleichmäßige Streuung über alle Wirtschaftszweige bedeutet. Je kleiner die Maßziffer, desto geringer ist also das Berufsrisiko im Hinblick auf die Bindung an Ausweitung oder Schranke bestimmter Wirtschaftszweige.<sup>1)</sup>

Die oben angegebene Information ist, über den Einzelberuf Risikoaussagen zu machen. Zu warnen ist natürlich vor einer Überbewertung dieser Information, die nur eine von vielen über bestimmte Berufe darstellt.

In unserer Zusammenfassung dient das Konzentrationsmaß einem anderen als dem ursprünglichen Zweck. Es soll als Strukturvariable nur die Streuung der Wirtschaftswissenschaftler als vergleichbare Maßgröße Aussagen über das Betätigungsfeld der Wirtschaftswissenschaftler ermöglichen. Empirische Untersuchungen zeigen nun, ausgehend von der Klassifizierung der Studienfachrichtungen der Bundesanstalt für Arbeit,<sup>2)</sup> daß die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler mit 0,23 die absolut geringste Konzentration aller angegebenen Fächer zeigen.

Gegenüber besteht in dem Fach Zahnmedizin mit 0,97 die höchste Konzentration. Das heißt also: Zahnmedizin wird fast ausschließlich im Wirtschaftszweig Gesundheitswesen tätig, während Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler in allen anderen Wirtschaftszweigen tätig sind. Dieser Befund überrascht natürlich, sein Gegenstück für die Zusammenhänge und die Verteilung der Ausbildung von Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlern ist ebenfalls. Letztere sind fast ausschließlich in den Wirtschaftszweigen, die mit dem Begriff von Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (im allgemeinen) zusammenhängen.

1) o. V.: Die Streuung von Berufen über Wirtschaftszweige in: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4/1970, S. 1.

2) o. V.: Die Erwerbspersonen, a. a. O., S. 3.



allen Wirtschaftsbereichen vorkommen. Die Verbindung zur Strukturierung der Ausbildung ist so evident.

Ein weiteres Konzentrationsmaß, das jedoch aus Gründen der Problematik der Aggregation von wesentlich geringerer Bedeutung ist, soll noch kurz behandelt werden. Es handelt sich hierbei um die Konzentration der Studienrichtungen auf die Berufsgruppen.

Auch hier ist bei der Studienfachrichtung Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eine relativ geringe Konzentration festzustellen (Männer 0, 61 ; Frauen 0, 53). Das heißt also, daß fast jeder zweite Wirtschaftswissenschaftler einen Beruf ergreift, der in fast keinem Zusammenhang mit seiner gewonnenen Berufsausbildung steht.

Hier sind schon die Probleme angedeutet, die unter dem Schlagwort Professionalisierung behandelt werden. Auf die sich hier ergebenden Verbindungen zum Problem Berufsbezogenheit der Ausbildung, Berufszufriedenheit und die Konkurrenzsituation der Wirtschaftsakademiker wird noch an anderer Stelle einzugehen sein.

#### 5113 Statische Zusammenhänge zwischen Anteil und Anzahl der beschäftigten Akademiker und betrieblichen Faktoren

Es braucht an dieser Stelle nicht betont zu werden, daß der größte Teil der Absolventen der Betriebswirtschaftslehre von Unternehmen absorbiert wird. Zum Zweck der Charakterisierung des derzeitigen Marktes für Diplom-Kaufleute scheint es aber zunächst nützlich zu sein, Art und Bedeutung der Allokationsmechanismen genauer kennenzulernen. Die Absicht ist dabei aber nicht Kausalbeziehungen und detaillierte Erklärungen zu finden, sondern "statistische Zusammenhänge zwischen betrieblichen Daten im weitesten

... als die Unabhängigen und die Abhängigen von den unabhängigen Variablen als den Abhängigen zu untersuchen."<sup>1)</sup>

Die Ausgangshypothesen, die einer systematischen empirischen Überprüfung unterzogen werden, sind teils literarisch entnommen oder gehen auf neue Überlegungen des Verfassers zurück. Die wesentlichen Hypothesen seien kurz aufgeführt.<sup>2)</sup>

Unternehmen werden um so mehr Hochschulabsolventen beschäftigen,

- je höher der Grad der Automation der Fertigung (1)
- je höher der Grad der Automation der Verwaltung (2)
- und je höher der Anteil der Akademiker in der Geschäftsleitung ist (3)
- je näher der Standort des Unternehmens bei einer Hochschule liegt (4)
- je größer die Beschäftigtenzahl ist (5)
- wenn sich das Unternehmen im Besitz einer Mehrheit von Personen befindet oder die Rechtsform einer Kapitalgesellschaft aufweist (6)
- je höher der Anteil des Exports an der Produktion ausfällt (8)
- je höher der Anteil der Angestellten an der Beschäftigtenzahl ausfällt (9)
- je stärker Handlungsabläufe rationalisiert sind (10)
- je zentraler, größer und industrialisierter der Standort ist (12).

Die Untersuchung selbst führt die empirische Überprüfung dieser Hypothesen würde 1969 in Baden-Württemberg und Bayern durchgeführt.<sup>3)</sup> Die Grundgesamtheit besteht aus den Industriebetrieben des Les Rouines mit mehr als 100 Beschäftigten und Handels- und Gewerbetreibenden mit mehr als 500 Beschäftigten. Das Untersuchungssample stellt eine repräsentative Zufallsstichprobe aus dieser eben beschriebenen Grundgesamtheit dar.

1) Lukatis, W.: Akademiker in Wirtschaftsunternehmen. Ergebnis einer quantitativen Analyse, Frankfurt/M. 1972, S. 8.

2) Vgl. Lukatis, W.: a.a.O., S. 19 ff.

3) Vgl. Lukatis, W.: a.a.O., S. 41 ff.

Da der erste Teil der Untersuchung, nämlich die Entwicklung der Zahl in den Unternehmen beschäftigten Akademiker im Zeitraum zwischen 1958 und 1968 für die nachfolgenden Zwecke nur sekundäre Bedeutung hat, werden hauptsächlich die Ergebnisse des zweiten Teils referiert, der die Analyse der Zahl und des Anteils der zum Zeitpunkt der Untersuchung in der baden-württembergischen und bayerischen Wirtschaft beschäftigten Hochschulabsolventen zum Gegenstand hat.

Die auf dem Wege der multiplen Regressionsanalyse gewonnenen Daten ergeben folgendes Bild. Uneingeschränkte positive Korrelationen bestehen zwischen der Zahl der beschäftigten Hochschulabsolventen und dem Anteil der Akademiker in der Geschäftsleitung (Hypothese Nr. 3) oder der Anzahl der Beschäftigten (Hypothese Nr. 5). Verhältnismäßig stark ist der Zusammenhang zwischen der Größe des Akademikerbestandes und dem Grad der Automation der Verwaltung. Nur teilweise, nämlich im Falle der AG, hat sich die Hypothese Nr. 6 ohne Einschränkung bestätigt; die Zweiteilung in industriellen und nichtindustriellen Bereich macht ferner deutlich, daß im industriellen Bereich bei den Rechtsformen der Einzelfirma und der KG und dem Akademikerbestand ein relativer Zusammenhang besteht, während ein nichtindustrieller Bereich positive Korrelationen zwischen unsere Abhängigen und den Rechtsformen GmbH und OHG, negative Zusammenhänge aber bei Genossenschaften, Anstalten des öffentlichen Rechts und "anderen" Rechtsformen zu verzeichnen sind.

Die Einteilung nach Besitzform (Mehrzahl von Personen - Einzel- bzw. Familienbesitz vgl. Hypothese Nr. 6) bringt so große Informationsverluste, daß keine eindeutige Aussage mehr möglich ist.

Hypothese Nr. 9 läßt sich nur für den industriellen Bereich bestätigen; eindeutig läßt sich weiterhin nur ein direkter Zusammenhang zwischen Akademikeranzahl und dem Grad der Formalisierung und Rationalisierung in der Industrie nachweisen.

Die Prüfung der Hypothese, daß der Standort nachweislich mit der Beschäftigtenzahl und dem Exportanteil zusammenhängt, ist durch die Ergebnisse der Regressionsanalyse bestätigt. Der Zusammenhang zwischen Standort der Unternehmung zu Standort einer Hochschule nachweisen. Zu Korrelationen zwischen Beschäftigten, Hochschulabsolventen und Information der Fertigung bzw. Exportanteil dagegen kann aufgrund der errechneten Ergebnisse keine Aussage gemacht werden.

Zur Prüfung der Hypotheseabsätze sind die folgenden Variablen herangezogen werden:

1. Positive Korrelation

- a) Anteil der Akademiker in der Geschäftsleitung  
(vgl. Hypothese Nr. 3)
- b) Anteil der Angestellten an der Beschäftigtenzahl  
(vgl. Hypothese Nr. 9)
- c) Stärke der Rationalisierung der Handlungsabläufe  
(vgl. Hypothese Nr. 10)
- d) Rechtsformen GmbH und Co KG  
(vgl. Hypothese Nr. 6)

Ein signifikanter negativer Zusammenhang ließ sich nur zwischen Beschäftigtenanteil und der Zugehörigkeit zur Rechtsform der Einzelfirma nachweisen, während die Überprüfung der übrigen Hypothesen keine nennenswerten Korrelationen offen legte.

Im nichtindustriellen Bereich stellen sich als wichtig heraus der Anteil der Akademiker an der Geschäftsleitung, Rechtsformen AG, GmbH und Co KG, GmbH, Beschäftigtenzahl, Grad der Automation der Verwaltung. Erwähnenswerte negative Korrelationen zwischen Akademikeranteil und Rechtsformen, Beschäftigtenzahl, Grad der Automation der Verwaltung und den Genossenschaften zu verzeichnen.

Diese Ergebnisse, die übrigens auf dem Wege der Partialanalyse, also durch Konstanthalten interessierender Einflüsse anderer Variablen gewonnen

ten wurden, haben unter den verschiedenen akademischen Fachrichtungen für Wirtschaftswissenschaftler die beste Erklärungskraft. Das heißt, die Ergebnisse sind für Wirtschaftswissenschaftler gültig, auch wenn der Ausdruck Hochschulaabsolventen, wie bei Putakis, verwendet wurde. Es soll aber nochmals darauf hingewiesen werden, daß hier nur bestehende statistische Zusammenhänge aufgedeckt wurden, nicht aber kausale Zusammenhänge damit formuliert werden sollten.

#### 5.11 Die Verteilung der Wirtschaftswissenschaftler auf den innerbetrieblichen Teilmärkten

Erste Aufschlüsse über dieses Problem lassen sich wiederum aus den Zahlen der Untersuchungen von Kuntz erkennen.

Tab. 15: Verteilung der beschäftigten Wirtschaftsakademiker auf die innerbetrieblichen Teilmärkte (Ressorts)<sup>1)</sup>

| Ressort                                    | Betriebswirte | Volkswirte |
|--------------------------------------------|---------------|------------|
|                                            | %             | %          |
| Rechnungswesen, Finanzierung,<br>Statistik | 40            | 39         |
| Geschäftsführung                           | 19            | 14         |
| Verwaltung, Personalwesen,<br>Organisation | 14            | 15         |
| Einkauf, Verkauf                           | 14            | 11         |
| Marketing, Werbung                         | 5             | 10         |
| Forschung und Entwicklung                  | 1             | 4          |
| Sonstige                                   | 7             | 7          |

---

1) Kuntz, K.-M.: Zur Soziologie der Akademiker, Stuttgart 1973, S. 137.

Es ist zu bemerken, daß auch die Vorgesetzten mit anderen Universitätsgraden z. B. Fachdiplom oder das Fachdiplom der Ingenieurwissenschaften (Fachdiplom für die Fachrichtungen des "Resorts" bzw. "Abteilungen") der Wirtschaft noch aus der verschiedenen Kriterien der unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche hervorgegangen sind. So aggregierte Brinkmann z. B. "Verwaltung und Geschäftsführung" zur Abteilung "Allgemeines", was aber etwas irreführend ist, indem nur 32,5 % der absolut höchsten Anteil aller Diplom-Kaufleute beschäftigt ist.

Eine Sonderstellung unter all diesen empirischen Untersuchungen nimmt die Analyse von Brinkmann<sup>1)</sup> ein, der als Ausgangspunkt seiner Analyse den Feinmarkt der außertariflich Angestellten wählt. Ganz auffallend ist der geringe Anteil der Wirtschaftswissenschaftler an den außertariflich Angestellten, die ja ganz allgemein als Zielmarkt bezeichnet werden können. Brinkmann stellt in der allerdings schon aus dem Jahre 1967 stammenden Studie fest, daß von 14 221 erfaßten AT-Angestellten im produzierenden Gewerbe Nordrhein-Westfalens 18 % Diplomingenieure, 21 % Ingenieure, 14 % andere Akademiker und nur 5 % !! Wirtschaftswissenschaftler sind. Sehr groß (42 %) ist der Anteil der Gruppe "Alle Anderen" (sog. Praktiker). Dies ist um so erstaunlicher, da die Gruppe "Wirtschaftswissenschaftler" aus Abgrenzungserwägungen sich nur Diplom-Kaufleute, welche noch fast einen erheblichen Anteil von Diplom-Volkswirten enthält.

Es ist zu hoffen, daß Diplom-Kaufleute in den vergangenen Jahren ihren Anteil an der AT-Angestellten erhöht haben, worauf auch ein günstiger Altersaufbau in der nachfolgenden Hierarchie hinweist. Aber es scheint sich nicht heute noch gerechtfertigt zu behaupten, daß sich die Diplom-Ingenieure und Kaufleute in den außerbetrieblichen Funktionen noch kein wesentliches Übergewicht vor den anderen Akademikern verschaffen konnten.<sup>2)</sup>

1) Vgl. Brinkmann, G.: Die Ausbildung von Führungskräften für die Wirtschaft, Köln 1967, S. 27.

2) Vgl. dazu Brinkmann, G.: a.a.O., S. 27 ff.



Die Analyse der Verteilung in den einzelnen kaufmännischen Funktionen zeigt, daß Diplom-Kaufleute in der Revision eine sehr starke Stellung, in Verkauf eine sehr schwache Stellung innehaben. Betriebsbuchhaltung, Personalwesen und Marktforschung sind in dieser Reihenfolge immer stärker von Diplom-Kaufleuten besetzt. In Informationswesen und Wirtschaftswissenschaften setzt sich sehr stark zurecht, während sie in Stabstellen eine sehr starke Basis haben.

Es stellt sich nun die Frage, welche Gründe für die Besetzung bzw. Nicht-Besetzung von bestimmten Positionen durch Wirtschaftswissenschaftler angegeben werden können. Die Befragung von 27 Unternehmensleitern ergab, daß die Gründe für die überwiegende Besetzung (mehr als 50 %) der Funktionen Personalwesen, Betriebsbuchhaltung, Finanzbuchhaltung, Finanzmanagement und Stabstellen<sup>1)</sup> bis zu 80 % durch das Statement "Die Ausbildung ist für diese Funktion nötig" erklärt werden können. Es ist anzunehmen, daß zwar betont wird, außer in den Stabstellen werde keine eigentlich wissenschaftliche Arbeit geleistet, aber Kenntnisse und Fähigkeiten vorhanden sein müssen, die durch die praktische Ausbildung nicht vermittelt werden können. Eine Sonderstellung nimmt der Bereich Ein- und Verkauf ein, für den Erfahrung als wesentlichstes Element der Aufgabenbewältigung angesehen wird.

Die Antworten auf die Frage, welche Gründe es gäbe, Funktionen im AT-Bereich überwiegend mit Praktikern zu besetzen, scheinen auf den ersten Blick diese Aussage zu bestätigen, da z.B. 52,9 % aller Befragten behaupten, nur Praktiker seien für diese Tätigkeit geeignet. Dieses Argument muß jedoch relativiert werden, wenn man bei genauerer Analyse der Aussagen feststellen muß, daß ca. 40 % der Befragten zugeben, daß sie aus Kostengründen (Diplom-Kaufleute wären für diese Stellung zu teuer) oder weil

---

1) Vgl. Brinkmann, G.: a.a.O., S. 49 f., auf dessen Analyse auch die folgenden Zahlenangaben zurückgehen.



und für seine Stellung keine besonderen Anforderungen zu stellen. Für die meisten Diplomkaufleute, die sich betriebs- und finanzbuchhalterisch mit Diplomkaufleuten beschäftigen, besteht die Ansicht, daß ein akademischer Hochschulabschluß nicht notwendig sei. Es folgt daher, daß Argumente der Befähigung und besonderen Begabung als ideologisch zu bezeichnen, denn es dürfte wohl keine plausible Grund geben anzunehmen, daß die in diesem Zusammenhang erwähnte geistige und fachliche Führung von Akademikern auf dem Gebiet des Betriebs- bzw. des finanzbuchhalterischen Kaufmanns besser ist als die von einem Kaufmann, der sich für Ein- und Verkauf selbst interessiert. Diesem Argument von der Tatsache, daß nur 8,5 % aller Befragten mindestens ein Diplomkaufmann für die Positionen des Ein- und Verkauf zu teuer seien, während dieses Argument gerade für die von Diplomkaufleuten stark bevorzugten Positionen in Buchhaltung und Finanzierung sehr viel häufiger verwendet wird (35 % der Befragten).

Erklärt werden kann die Tatsache, daß im Ein- bzw. Verkauf sehr viel weniger Wirtschaftsakademiker als in anderen Bereichen zu finden sind durch die Zusammenhänge von Akademisierungsgrad der Führungsspitze und dem Anteil und der Anzahl von Akademikern in den jeweiligen Organisationen bestehen. Über Körper nämlich signifikante positive Korrelationen festgestellt werden. Da die außergeordneten Funktionen der Unternehmungen traditionell sehr schwach akademisiert waren (vgl. die Zusammenhänge mit der akademischen Ausbildung), war demzufolge auch die Rekrutierung des Führungswachstums aus Akademikern sehr schwach.

Es ist zu erwarten, daß diese Situation sich in den nächsten Jahren zumindest teilweise einer rationaleren Planung gewichen sind.

Zusammenfassend läßt sich also feststellen, daß eine sehr große Anzahl von Unternehmensleitern überzeugt ist, daß akademische Hochschulabschlüsse Akademikern im Verbund mit anderen kurzfristigen Qualifikationsmaßnahmen die Stellung der Diplomkaufleute in Praxis auch heute noch sehr erschweren.

Gesetzt wird diese Hypothese außerdem noch durch die schon angeführte statistisch belegte Tatsache, daß zwischen Akademiserungsgrad der Unternehmungen und dem Anteil und der Anzahl von Akademikern positive Zusammenhänge bestehen.<sup>1)</sup>

Weiterhin muß festgestellt werden, daß Diplom-Kaufleute in Tätigkeitsfeldern aktiv sind, die sich im Prinzip durch freie Zugänglichkeit auszeichnen. So stehen z.B. Praktiker, Ingenieure und Juristen mit Wirtschaftswissenschaftlern in kaufmännischen Berufsfeldern in (teilweise) starker Konkurrenz, während ein Wirtschaftswissenschaftler einem Diplom-Ingenieur gleich welcher Fachrichtung sein angestammtes Tätigkeitsfeld kaum streitig machen kann.

Gründe also, weshalb Wirtschaftswissenschaftler in relativ geringerem Anteil vertreten sind:

- a) Wirtschaftswissenschaftler sind relativ gering professionalisiert, können also in weit größerem Maße durch "Praktiker" ersetzt werden als andere Akademiker (z.B. Ingenieure, Juristen).
- b) Da sie aber durch die geringe Professionalisierung der Ausbildung ersetzbar sind, werden sie<sup>2)</sup>
  - a) durch andere Akademiker ersetzt, die sich kaufmännische Kenntnisse aneignen, während dieses für Wirtschaftswissenschaftler kaum möglich ist (vgl. z.B. Wirtschaftswissenschaftler - Maschinenbauingenieur),
  - b) aus Kostengründen von Praktikern ersetzt.

Vorteil der geringen Professionalisierung ist natürlich ihre zwar geringer spezialisierte aber dafür weite und variable Anwendbarkeit, d.h. der Markt für Wirtschaftswissenschaftler ist sehr groß aber auch sehr heterogen.

---

1) Vgl. dazu Punkt 5113.

2) Vgl. Kaiser, M.: Zur Flexibilität von Hochschulausbildungen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 8. Jg., 1975, S. 203 - 221.

stet. Die Anforderungen an kaufmännische Führungskräfte

die Annahme, daß die (zunehmend) erscheinende Forderung an die (zunehmende) Berufsausbildung der Führungskräfte nach einer Praxis als Voraussetzung der Analyse der betrieblichen Anforderungssituationen richtig und notwendig sei, liegt nahe. Um so überraschender ist die Tatsache, daß in diesem Sprachraum<sup>1)</sup> nur wenige Angebote existieren, die (zumindest) eine (zumindest) teilweise (zumindest) unabhängig (zumindest) das (zumindest) zu liefern.

Die Gründe hierfür liegen einerseits in der theoretisch-methodischen Schwierigkeit, aber auch in der meist reservierten Haltung der Unternehmungen gegenüber mehr oder weniger unabhängigen Forschern.<sup>2)</sup> Zudem muß festgestellt werden, daß das allseitig gepriesene Führungsinstrument Stellenbeschreibung, das die Grundlage für die Erstellung von Anforderungsprofilen bilden könnte, allzuoft seine Funktionen nur bedingt erfüllt.<sup>3)</sup>

Unabhängig davon, welcher Interessenskontext die Statements und Veröffentlichungen zur Ausbildungssituation legitimiert, erscheint doch in jedem Falle der Bezug von realer Situation auf Ausbildung und Praxis grundlegend.

---

1) Vgl. die Zusammenfassung von Zeidler, K.: Anforderungen an kaufmännische Führungskräfte, Frankfurt 1972, S. 6 ff.

2) Dieser Vorbehalt war zwar nie ganz gewiß nicht unwahrhaftig, jedoch Marketing-Verfahren. In der Analyse der Marketing-Ausbildung von einem V. Hing: Die Marketing-Ausbildung an kaufmännischen Führungskräften ausgewählter Unternehmen, Düsseldorf 1972, S. 19, heißt es: "Die Daten und exemplarischen Daten (Stellenbeschreibungen, Ausbildungspläne etc., J.T.) wurde nicht erfüllt. Nur 4 Betriebe (von 10) waren bereit, Stellenbeschreibungen oder Ausbildungspläne zur Verfügung zu stellen."

3) Vgl. dazu: Strametz, D.: Wer tut was an welchem Platz, in: Die Zeit, Nr. 23, 20. Mai 1975, S. 30.

Die Strukturierung dieses Bezugs erfolgt im weiteren nach unserem oben festgelegten Begriff der Berufsrolle. Die Segmentierung der Anforderungen ist hierbei nur analytisch möglich, erscheint aber trotz Abgrenzungsschwierigkeiten und Überschneidungen als einzig möglicher Weg, die Strukturkomplexe der Anforderungen an kaufmännische Führungskräfte zu verdeutlichen.

Den Markt der Führungskräfte als adäquates Untersuchungsfeld für den Zielmarkt der Hochschulabsolventen anzusehen, ergibt sich zwangsläufig aus den Wünschen und Forderungen der Betroffenen (Absolventen, leitende Angestellte), der oben angeführten gesamtgesellschaftlichen Zurechnung (Akademiker als mit Führungsaufgaben betraute Elite) und der faktischen Entwicklung im Bereich der kaufmännischen Führungskräfte (zunehmende Akademisierung). Daß dieser Markt kein Monopol der Akademiker ist, wurde oben schon verdeutlicht.<sup>1)</sup>

Unserer Definition der Berufsrolle entsprechend werden wir zunächst den Bereich der

- technisch-funktionalen Kenntnisse behandeln, danach die Segmente
- regulativer Normen
- regulativer Einstellungen und
- extra-funktionaler Normen

zu beschreiben versuchen. Die Daten hierzu sind aus primärstatistischem Material zusammengestellt, d. h. sie stammen, soweit nicht anders angegeben, aus Befragungen bzw. Berichten und Aussagen Betroffener.

---

1) Vgl. dazu auch z. B. Burger-Krause, S.: Allein die Leistung zählt, auch "Nichtstudierten" steht der Weg in Führungspositionen offen; Beispiel Daimler-Benz, in: Die Zeit, Nr. 18, 23. April 1976, S. 28.

#### 4.11 Fachtechnisch-funktioneller Eingangs- und Verfahrensbegriff

Die technisch-funktionellen Eingangs- und Verfahrensbegriffe lassen sich in Gruppen unterteilen:

- a) Fachwissen und
- b) physische und intellektuelle Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Erfüllung der Aufgaben an einem bestimmten Arbeitsplatz

Unter Fachkenntnis verstehen wir also in folgenden den Umfang von Wissen, der ein Positionsinhaber benötigt, um seine Arbeitsaufgaben ordnungsgemäß zu erfüllen. Dabei ist nach dem Kriterium der Positionsgebundenheit zu unterscheiden in

- allgemeine, funktionsunabhängige Fachkenntnisse und
- spezielle, funktionsgebundene Fachkenntnisse.

In unserem Zusammenhang stellen funktionsunabhängige Fachkenntnisse die zur Erfüllung der Aufgaben in kaufmännischen Führungspositionen notwendigen Kenntnisse dar, während die zweite Gruppe von Kenntnissen nur für ganz bestimmte Arbeitsaufgaben verlangt wird.

Zeidler operationalisiert den Begriff Fachkenntnisse<sup>1)</sup> durch

- a) eine direkte Befragung der Untersuchungspersonen
- b) ein indirektes Maßinstrumentarium, dessen Indikatoren sind
  - Art der verschiedenen Ausbildungsstufen
  - Dauer der einzelnen Ausbildungsstufen
  - Art der Prüfungsfächer der besuchten berufsbildenden Schule, also die Berufsausbildung und die Berufstätigkeit nach den Indikatoren (u. a.).
  - Dauer der Berufstätigkeit

---

1) Vgl. Zeidler, K.: a.a.O., S. 46.

- Umfang der Befugnisse und Verantwortung
- Art der absolvierten Abteilungen
- Branchenkenntnisse u. a. m.

Die in unserem Zusammenhang wichtigsten Ergebnisse des Bereiches indirekte Faktoren im Bereich Ausbildung können folgendermaßen zusammengefaßt werden:

Eine Führungskraft im kaufmännischen Bereich sollte nach 78 % der Befragten Abitur besitzen und in 94 % aller Fälle eine praktische Tätigkeit vor dem Besuch einer berufsbildenden Schule absolviert haben.

Der Besuch einer berufsbildenden Schule<sup>1)</sup> wird von der überwiegenden Mehrheit verlangt (92 %). Unter den berufsbildenden Schulen (vgl. Anmerkung) wird die Hochschule (48 %) bevorzugt, während der erfolgreiche Fachschulbesuch von 21 % und die abgeschlossene höhere Fachschule von 23 % als hinreichend betrachtet werden.

Die Dauer der bevorzugten Ausbildung nimmt - wie vorausszusehen ist - mit dem Ausbildungsniveau zu (Dichteste Werte: Fachschule bis zu 2 Jahren, höhere Fachschule bis zu 3 Jahren, Hochschule bis zu 4 Jahren).

Die auf der Hochschule bevorzugten Studienrichtungen sind Betriebswirtschaftslehre (51 % der Befragten); Volkswirtschaftslehre (15 %); Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre (8 %); Jura (7 %). Die Werte zeigen, daß das Studium der Betriebswirtschaftslehre eindeutig bevorzugt wird, dagegen das Studium der Volkswirtschaftslehre überraschend niedrig bewertet wird. Die kombinierten Studienrichtungen<sup>2)</sup> nehmen mit 18 % einen relativ hohen Anteil ein.

---

1) Terminus bezeichnet: Hochschulen, Fach- oder Höhere Fachschulen, übrige.

2) Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre; Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Jura; Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Technik; Soziologie und Psychologie.



... Ergebnis wird durch die Bewertung der Antworten auf die Frage nach der bevorzugten Ausbildung unterstützt. Am häufigsten werden genannt

|                                               |                    |
|-----------------------------------------------|--------------------|
| 1. Allgemeine Betriebswirtschaftslehre        | 51 % <sup>1)</sup> |
| 2. Grundzüge des BGB und HGB                  | 32 %               |
| 3. Allgemeine Volkswirtschaftslehre           | 29 %               |
| 4. EDV                                        | 28 %               |
| 5. Betriebswirtschaftliche Organisationslehre | 25 %               |
| 6. Industriebetriebslehre                     | 24 %               |
| 7. Unternehmensführung                        | 22 %               |
| 8. Rhetorik                                   | 21 %               |

Die Differenzierung der Antworten nach Funktionsbereichen ergibt für den Faktor Bildungsniveau wesentliche Verschiebungen. So wurden für Einkauf und Verkauf nur von 12 % bzw. 33 % Hochschulausbildung bevorzugt. Die größte Bedeutung hat das Hochschulstudium nach Meinung der Befragten für die Unternehmensführung (65 %), gefolgt vom Personalwesen (61 %), dem Rechnungswesen (55 %), und der Organisation (49 %). Hieraus ist zu schließen: "Für überwiegend internorientierte Funktionsbereiche wird ein höheres Ausbildungsniveau an berufsbildenden Schulen verlangt als für überwiegend kundenorientierte Funktionsbereiche."<sup>2)</sup>

Die Ergebnisse der Frage nach der Art der bevorzugten Studienrichtung an Hochschulen nach Funktionsbereichen zeigen tendenziell ein gleiches Bild wie die geschlechtsspezifische Frage an alle Untersuchungspersonen. Eine Ausnahme bildet der Personalbereich. Die Schwerpunkte liegen aber in der technischen und volkswirtschaftlichen Ausbildung.

---

1) Vgl. Zeidler, K.: a.a.O., S. 57.  
Mehrfachnennungen waren erlaubt.

2) Vgl. Zeidler, K.: a.a.O., S. 70.



Ähnliche Ergebnisse weist die Frage nach den bevorzugten Pflichtfächern differenziert nach Funktionsbereichen auf. Mit Ausnahme des Personalwesens (wichtigstes Gebiet: Arbeits- und Sozialrecht) und des Verkaufs (wichtigstes Fach: Marktforschung) werden für alle Funktionsbereiche Kenntnisse in allgemeiner Betriebswirtschaftslehre für am wichtigsten gehalten. Daneben - so zeigen die vorliegenden Daten - werden funktionspezifische Inhalte für die Ausbildung bevorzugt (z. B. für Organisation, EDV, Einkauf: Waren- und Stoffkunde etc.).

Die für unsere Untersuchung besonders interessante Frage nach der Substituierbarkeit von Hochschulabsolventen und damit die Erörterung des Problems von Mindestanforderungen ergibt, daß 73 % durch Absolventen anderer berufsbildender Schulen ersetzt werden könnten. Ähnliche Werte sind in einer Untersuchung von Kuntz zu finden. 61 % der Betriebswirte geben dort zu, daß sie durch Nicht-Akademiker ersetzbar wären,<sup>1)</sup> was übrigens den absolut höchsten Wert unter allen Akademikern bedeutet (Durchschnitt 22 %).

Unter ungünstigen Verhältnissen (unzureichende Ausbildung von Hochschulabsolventen, zu hohe Gehaltsforderungen, starke Konkurrenz anders ausgebildeter Bewerber) wäre es also denkbar, daß sich die Nachfrage nach Hochschulabsolventen bis auf 27 % des ursprünglichen Bedarfs reduzieren könnte.

Die bisherigen Ausführungen sollten vor allem einen Überblick über die Art und die Dauer der Ausbildung geben. Über die Bedeutung von Ausbildung und Berufserfahrung für die fachliche Qualifikation nach Meinung der Befragten läßt sich sagen, daß der Ausbildung für Organisation, Personalwesen und Rechnungswesen große Bedeutung zugemessen wird.

---

1) Vgl. Kuntz, K.-M.: a. a. O., S. 137; vgl. dazu auch: Kaiser, M.: Wirtschaftsakademiker - Verdrängen oder verdrängt werden?, in: Analysen, 5. Jg., Heft 10, Oktober 1975, S. 16 - 21.

Unter den Indikatoren der Berufserfahrung (Art der Branchen, Unternehmensgröße, Art der Abteilungen, Umfang der Tätigkeitsbereiche, Berufstätigkeit) nimmt der Faktor "Umfang der Tätigkeitsbereiche" mit Ausbleib der ersten Stelle ein. Dieser Indikator scheint nach Meinung der Befragten am ehesten geeignet, umfassende Berufserfahrung und notwendige Fachkenntnisse anzuzeigen. Umgekehrt wird neben der Unternehmensgröße und Art der Branche die Bedeutung der Dauer der Berufstätigkeit für die einzelnen Funktionsbereiche nur relativ gering eingeschätzt.<sup>1)</sup>

Die Differenzierung der Antworten nach hierarchischer Stellung der Befragten ergibt, daß für höhere Führungskräfte ein höheres Ausbildungsniveau verlangt wird und höhere Anforderungen an das Führungswissen gestellt werden.

Die auf direkten Fragen an Führungskräfte basierenden Ergebnisse stützen im wesentlichen das bisher gezeigte Bild. Die verlangten Fachkenntnisse sind vor allem funktionsabhängig.

Besondere Bedeutung haben für die Fachbereiche<sup>2)</sup>

| v. H. aller Antworten |                                            |    |
|-----------------------|--------------------------------------------|----|
| a) Einkauf            | - Material- u. Warenkunde                  | 30 |
|                       | - Betriebswirtschaftslehre                 | 12 |
|                       | - Technik                                  | 9  |
| b) Organisation       | - Organisation (allgemein)                 | 18 |
|                       | - EDV                                      | 17 |
|                       | - Rechnungswesen (allgemein)               | 11 |
| c) Personalwesen      | - Arbeitsrecht, Sozialrecht                | 29 |
|                       | - Soziologie, Psychologie, Menschenführung | 26 |
|                       | - Tarifrecht, Besoldungswesen              | 10 |

1) Zeidler, K.: a.a.O., S. 88.

2) Vgl. Zeidler, K.: a.a.O., S. 93 ff.

|    |                          |                                               |    |
|----|--------------------------|-----------------------------------------------|----|
| d) | Rechnungswesen           | - Kalkulation u. Kostenrechnung               | 18 |
|    |                          | - Steuerwesen, Steuerrecht                    | 15 |
|    |                          | - Rechnungswesen (allgemein)                  | 12 |
| e) | Unternehmens-<br>führung | - Finanzwesen, Bilanzwesen,                   | 18 |
|    |                          | - Steuerwesen                                 |    |
|    |                          | - Technik                                     | 15 |
|    |                          | - Betriebswirtschaftslehre<br>(allgemein)     | 11 |
| f) | Verkauf                  | - Soziologie, Psychologie,<br>Menschenführung | 14 |
|    |                          | - Marketing, Marktforschung                   | 11 |
|    |                          | - Verkauf (allgemein)                         | 10 |

Die Bewertung der allgemeinen funktionsunabhängigen Fachkenntnisse (geschlossene Frage, 26 Items, Mehrfachnennungen erlaubt), die als unbedingt notwendig zur Ausübung einer Führungstätigkeit angesehen werden, ergibt sich aus Tab. 16.

Die Daten wurden nun einer Faktorenanalyse unterworfen. Dadurch gelang es, Kenntnisfaktoren zu benennen. Die wichtigsten Kenntnisfaktoren sind in dieser Reihenfolge:

|                                                                 | Durchschnittswert<br>% |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------|
| 1. Faktor: Führungswesen (Items Nr. 1, 2)                       | 42,5                   |
| 2. Faktor: Administration (Items Nr. 4, 6, 8, 12, 16)           | 15                     |
| 3. Faktor: Personalpolitik (Items Nr. 5, 7, 9, 11, 17)          | 12,2                   |
| 4. Faktor: Volkswirtschaft<br>Politik (Items Nr. 3, 10, 18, 22) | 11,5                   |
| 5. Faktor: Personalbetreuung (Items Nr. 13, 14)                 | 11                     |

Tab. 10: Rhythmale der unbedingt notwendigen funktionsunabhängigen Fachkenntnisse<sup>1)</sup>

|                                                     | %  |
|-----------------------------------------------------|----|
| 1. Führung und menschliche Beziehungen              | 48 |
| 2. Entscheidung                                     | 37 |
| 3. Marktbeobachtung                                 | 22 |
| 4. Organisation                                     | 21 |
| 5. Einstellung und Entlassung von Personal          | 17 |
| 6. Planung                                          | 17 |
| 7. Beurteilungswesen                                | 17 |
| 8. EDV                                              | 16 |
| 9. Tarifwesen                                       | 15 |
| 10. Konjunkturentwicklung der BRD                   |    |
| 11. Personalwerbung u. Beschaffung                  | 13 |
| 12. Kommunikation                                   | 13 |
| 13. Aus- und Weiterbildung                          | 11 |
| 14. Einarbeitung von Personal                       | 11 |
| 15. Verwaltungstechnik                              | 11 |
| 16. Kontrolle                                       | 9  |
| 17. Arbeitnehmervvertretung u. Mitbestimmungsorgane | 9  |
| 18. Europa- und Gemeinsamer Markt                   | 6  |
| 19. Public Relations                                | 5  |
| 20. Verbände, Kammern, Behörden                     | 5  |
| 21. Technik                                         | 5  |
| 22. Wirtschaftliche Verpflichtungen der Unternehmen | 5  |
| 23. Unfallverhütung                                 | 5  |
| 24. Operations Research                             | 3  |
| 25. Verschiedene Wirtschaftsbereiche und Branchen   | 3  |
| 26. Betriebliches Vorschlagswesen                   | 2  |

---

1) Vgl. Zeidler, K.: a.a.O., S. 99.

Tab. 17: Rangfolge der Tätigkeitsbereiche<sup>1)</sup>

| Tätigkeiten                        | Prozentsatz derer, die sich<br>wenigstens einmal mit der<br>betreffenden Dimension be-<br>schäftigt haben |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Planungsfragen                  |                                                                                                           |
| - Planung                          | 69,2                                                                                                      |
| - Firmenentwicklung                | 32,1                                                                                                      |
| 2. Organisationsfragen             |                                                                                                           |
| - Organisation                     | 65,9                                                                                                      |
| - Berichtswesen                    | 44,8                                                                                                      |
| - EDV                              | 27,8                                                                                                      |
| 3. Verkaufsfragen                  |                                                                                                           |
| - Vertrieb im Inland               | 49,6                                                                                                      |
| - Marketing                        | 32,7                                                                                                      |
| - Werbung                          | 26,7                                                                                                      |
| - Marktforschung                   | 23,8                                                                                                      |
| - Qualität von Produkten           | 23,7                                                                                                      |
| - Export                           | 21,6                                                                                                      |
| - Öffentlichkeitsarbeit            | 18,1                                                                                                      |
| 4. Personalfragen                  |                                                                                                           |
| - Aufgabenverteilung               | 42,8                                                                                                      |
| - Personalbeschaffung              | 42,2                                                                                                      |
| - Sonstige Personalangelegenheiten | 35,2                                                                                                      |
| - Bedarfsfeststellung              | 34,2                                                                                                      |
| - Ausbildung                       | 31,7                                                                                                      |
| - Gehalt                           | 29,2                                                                                                      |
| - Versetzung                       | 19,2                                                                                                      |
| - Beförderung                      | 13,3                                                                                                      |
| - Entlassung                       | 9,9                                                                                                       |

---

1) Brinkmann, G. u. a.: a. a. O., S. 90.

Wie aus den Werten der Tabelle leicht ersichtlich, wird der Faktor "Führungswesen" mit weitem Abstand als wichtigstes Erkenntnisgebiet für Führungskräfte erachtet, während die Faktoren von Faktor 2 bis 5 sich in etwa entsprechen. Die überragende Bedeutung von Kenntnissen auf den Dimensionen der Führung und menschlichen Beziehungen und der Entscheidung zeigt sich auch bei der Aufgliederung nach Funktionsbereichen: "Mit dieser Ausnahme (nem: Entscheidung im Funktionsbereich Personalwesen, d. Vert.) gehören beide Arten für alle sechs Funktionsbereiche zu den fünf Fachkenntnissen, die am häufigsten als unbedingt notwendig angesehen werden."<sup>1)</sup>

Einen anderen Weg geht die Studie von Brinkmann u. a., in der Inhaber kaufmännischer Führungsfunktionen<sup>2)</sup> auf dem Wege der Selbstbeobachtung die Art der Arbeitsakten aufzuzeichnen hatten, mit denen sie sich wenigstens einmal sehr stark beschäftigt haben. Zu erwähnen ist noch, daß hier nur die Gegenstandsebene der Tätigkeitsbereiche berücksichtigt wurde, d. h. die Dimensionen Führung und menschliche Beziehungen nicht berücksichtigt wurde. Wenn dieser Aspekt vernachlässigt wird, ergibt sich bei Brinkmann u. a.<sup>3)</sup> ein ähnliches Bild wie bei Zeidler.

Nach Häufigkeit geordnet ergeben die Stoffgebiete die aus Tab. 17 ersichtliche Reihenfolge.

Brinkmann führt zusammenfassend aus: "Die empirischen Resultate der Selbstbeobachtung lassen keinen Zweifel daran, daß Planung, Organisation, Personal und Verkauf diejenigen inhaltlich bestimmten Gebiete darstellen, auf denen alle kaufmännischen Führungskräfte unabhängig von ihrer Ausbildung und unabhängig ... von ihrer Funktion und hierarchischen Position erheblich häufiger als auf anderen Gebieten tätig werden."<sup>4)</sup>

---

1) Vgl. Zeidler, K.: a. a. O., S. 102.

2) Vgl. Brinkmann, G. u. a.: S. 89 ff.

3) In die Auswertung kamen ca. 1600 Führungskräfte aus dem "Produzierenden Gewerbe" (60,6 %); dem Handel (10,3 %); dem Verkehr (4,1 %); dem Kreditgewerbe (15,0 %) und dem Bereich Versicherungen (9,5 %).

4) Brinkmann, G. u. a.: a. a. O., S. 127.

Nur wenige außerordentlich Angestellten sind von Bedeutung.<sup>1)</sup>

- Volkswirtschaftliche Entwicklung  
Transportfragen
- der größte Teil des Finanzierungswesens
- Steuerwesen
- Versicherungswesen
- der größte Teil des Transportwesens

Der Vergleich dieser beiden Studien läßt abschließend folgende Aussage zu:<sup>2)</sup>

1. Es gibt für jede Position einen spezialisierten Bereich fachabhängigen Wissens und fachunabhängiger Kenntnisse.
2. Für alle Positionen im dispositiven Bereich sind Kenntnisse folgender Gebiete unabdingbar:
  - a) Führung
  - b) Planung
  - c) Organisation
  - d) Verkauf
  - e) Personal

Es versteht sich nun von selbst, daß die genannten Wissensumfänge grundsätzlich mit den Anforderungen an Fertigkeiten und Fähigkeiten korreliert sind. Schwieriger erscheinen hier jedoch Definitionsversuche.

Weder im allgemeinen noch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch ist eine einheitliche Abgrenzung und Verwendung der Begriffe Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten anzutreffen. Oft werden die Begriffe Fertigkeiten und Fähigkeiten synonym gebraucht oder durch die Begriffe Begabung und Talent sub-

---

1) Vgl. Brinkmann, G. u.a.: a.a.O., S. 128.

2) Diese beiden Studien werden deshalb so ausführlich zitiert, weil sie die einzigen Befragungen sind, die wissenschaftlichen Erfordernissen genügen.



stiliert. Die Situation in der englischsprachigen Literatur ist ähnlich. Charakteristisch für die Begriffe Fertigkeiten und Fähigkeiten ist das aktive Moment (Akzent auf Können und Leistung). Fertigkeiten und Fähigkeiten sind also die Merkmale und Befähigungen, die es einem Individuum ermöglichen, eine jeweils gestellte Aufgabe erfolgreich zu erfüllen und/oder ein bestehendes Problem zu lösen, wobei der Begriff Fertigkeiten im allgemeinen den Schwerpunkt auf das technische bzw. technokratische Können legt.<sup>1)</sup>

Zeidler systematisiert aufgrund von Literaturvariablen in die Fähigkeitsgruppen<sup>2)</sup>

1. Administrative Fähigkeiten (z.B. allgemeine Planung, Organisation, Koordination, Kontrolle etc.)
2. konzeptuelle Fähigkeiten (betreffen schöpferisches, patorisches, systematisches etc. Denken)
3. fachbezogene Fähigkeiten (speziell mit der Erfüllung einer bestimmten Position benötigte Fähigkeiten)
4. soziale Fähigkeiten (betreffen Umgang mit Kindern, Mitarbeitern etc.)

Problematisch bleibt hierbei der Begriff "fachbezogene Fähigkeiten". Zeidler erwähnt: "Die in der Voruntersuchung benutzte Bezeichnung 'technische Fähigkeiten' wurde für die Hauptuntersuchung in 'fachbezogene Fähigkeiten' umgeändert, da der erste Begriff häufig zu Mißverständnissen geführt hat."<sup>3)</sup> Es ist jedoch anzunehmen, daß der Begriff 'fachbezogene Fähigkeiten' auch mißverständlich ist. Zum einen sind die Bedeutungsgehalte beider Begriffe sicher nicht identisch, und zum anderen lassen die Ergebnisse der Befragung

---

1) Zu bedenken ist auch, daß gerade im kaufmännischen Bereich Fertigkeiten (vgl. die Nähe zum Begriff Geschick, Geschicklichkeit) wohl keine große Rolle spielen bzw. ohne weiteres in der Einarbeitung erlernt werden können (z.B. Bedienung eines Diktiergerätes).

2) Vgl. Zeidler, K.: a.a.O., S. 109.

3) Vgl. Zeidler, K.: a.a.O., S. 110.

den Schluss zu, daß die Befragten den Begriff "fachbezogene Fähigkeiten" nicht im Sinne von Fertigkeiten mehr technischer Art (berufsmännischer) verstehen versuchten haben, sondern ihn tendenziell in die Nähe des Begriffes Fachkenntnisse ansiedelten.<sup>1)</sup>

Unter Berücksichtigung dieser Tatsache ist anzumerken, daß die Bedeutung von den sog. administrativen Fähigkeiten und den konzeptuellen Fähigkeiten für Führungskräfte nach ihrem eigenen Urteil etwas größer ist als die der sozialen Fähigkeiten. Die Beurteilung der Fähigkeiten als Einzelvariablen werden aus Tab. 18 ersichtlich.

Durch faktoranalytische Behandlung können nun folgende Fähigkeitsfaktoren bezeichnet werden:

1. Führungsfähigkeiten (vgl. Tabelle; Variablen: 1, 7)
2. Konzeptuelle Fähigkeiten (vgl. Tabelle; Variablen: 3, 6, 11, 13)
3. Soziale Fähigkeiten (vgl. Tabelle; Variablen: 2, 4, 17)
4. Organisatorische Fähigkeiten (vgl. Tabelle; Variablen: 10)
5. Koordinationsfähigkeiten (vgl. Tabelle; Variablen: 8, 16)
6. Lernfähigkeiten (vgl. Tabelle; Variablen: 9, 12, 14)
7. Kommunikative Fähigkeiten (vgl. Tabelle; Variablen: 5, 15, 18, 19)

Diese Aufzählung, die auch eine grobe Reihenfolge der in der Befragung vorgegebenen Variablen darstellt, wobei die Faktoren 4 - 7 etwa gleichwertig sind, läßt eine weitere Differenzierung der Fähigkeitsfaktoren erkennen.

Die Differenzierung dieser Ergebnisse nach Positionshöhe und Funktionsbereichen ergibt ein ähnliches Bild wie im Bereich Wissen bzw. Fachkenntnisse

Große Bedeutung wird in den sechs Funktionsbereichen wiederum auf Fähig-

---

1) Vgl. Zeidler, K.: a.a.O., S. 133.

Tab. 18: Fähigkeiten, die als unbedingt notwendig angesehen werden;  
nach der Häufigkeit ihrer Nennung  
(N = 695, in v. H.) (Mehrfachnennungen waren erlaubt)

| Fähigkeiten                                                                            | abs. | %  |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------|----|
| 1. Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen                | 304  | 44 |
| 2. Fähigkeit, mit Menschen umzugehen und Mitarbeiter zu führen                         | 271  | 39 |
| 3. Fähigkeit, Probleme und ihre Bedeutung zu erkennen und in Zusammenhänge einzuordnen | 240  | 35 |
| 4. Fähigkeit, sich durchzusetzen                                                       | 216  | 31 |
| 5. Fähigkeit, zu verhandeln und zu überzeugen                                          | 215  | 31 |
| 6. Fähigkeit, analytisch und kritisch zu denken                                        | 203  | 29 |
| 7. Fähigkeit, Initiative zu ergreifen                                                  | 196  | 28 |
| 8. Fähigkeit, zu koordinieren                                                          | 190  | 27 |
| 9. Fähigkeit, mit Zahlen umzugehen                                                     | 171  | 25 |
| 10. Fähigkeit, zu disponieren und zu organisieren                                      | 158  | 23 |
| 11. Fähigkeit, zu planen                                                               | 143  | 21 |
| 12. Fähigkeit, zu lernen und das Gelernte anzuwenden                                   | 113  | 16 |
| 13. Fähigkeit, schöpferisch zu denken                                                  | 95   | 14 |
| 14. Fähigkeit, Verantwortung zu delegieren                                             | 90   | 13 |
| 15. Fähigkeit, zu diskutieren                                                          | 85   | 12 |
| 16. Fähigkeit, im Team zu arbeiten und sich anzupassen                                 | 81   | 12 |
| 17. Fähigkeit, Mitarbeiter zu überwachen und zu kontrollieren                          | 53   | 8  |
| 18. Fähigkeit, zu repräsentieren                                                       | 45   | 7  |
| 19. Fähigkeit, Vorträge zu halten                                                      | 32   | 5  |

keiten geleistet, die typisch in diesen Funktionsbereichen zu finden  
sind. Dieses Ergebnis überrascht keineswegs, da es mit anderen  
wäre die Differenzierung nach Funktionsbereichen zu erklären

In den Funktionsbereichen Ein- und Verkauf werden besondere soziale und  
kommunikative Fähigkeiten geschätzt. An der Spitze der Nennungen stehen:<sup>1)</sup>

|                                                  |    |
|--------------------------------------------------|----|
| Im Einkauf:                                      | %  |
| 1. Fähigkeit, zu verhandeln und zu überzeugen    | 50 |
| 2. Fähigkeit, sich durchzusetzen                 | 38 |
| 3. Fähigkeit, zu disponieren und zu organisieren | 37 |

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| Im Verkauf:                                                                |    |
| 1. Fähigkeit, zu verhandeln und zu überzeugen                              | 63 |
| 2. Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen und<br>Verantwortung zu übernehmen | 51 |
| 3. Fähigkeit, mit Menschen umzugehen und<br>Mitarbeiter zu führen          | 47 |

Im Personalwesen sind am wichtigsten:

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Fähigkeit, mit Menschen umzugehen und<br>Mitarbeiter zu führen          | 73 |
| 2. Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen und<br>Verantwortung zu übernehmen | 40 |
| 3. Fähigkeit, zu verhandeln und zu überzeugen                              | 36 |

In ähnlicher Weise wirkt sich die Differenzierung in den Funktionsbereichen  
Organisation aus, für den konzeptuelle Fähigkeiten die überragende Bedeu-  
tung besitzen und im Bereich Unternehmensführung, in dem Führungs- und  
Koordinationsfähigkeiten als am wichtigsten beurteilt werden.

1) Vgl. Zeidler, K.: a.a.O., S. 126 f.

Bemerkenswert ist jedoch, daß nur die Fähigkeit Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen, in allen sechs Funktionskategorien zu den fünf am häufigsten als unbedingt notwendig angegebenen Fähigkeiten gehört.

Ein positiver Zusammenhang besteht naturgemäß zwischen Positionshöhe und der Bewertung der Führungsfähigkeiten. Es besteht hier vor allem ein bemerkenswerter Unterschied zwischen mittleren und höheren Führungskräften, die den Fähigkeiten, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen, eine signifikant höhere Bedeutung zuschreiben, als mittlere Führungskräfte.

#### 5122 Regulative Normen und Einstellungen

Der schon im ersten Teil angedeutete Versuch, den Begriff Beruf in Termini der Rollentheorie zu fassen, ermöglicht es explizit, den meist vernachlässigten Verhaltensaspekt der beruflichen Arbeit einer genaueren Analyse zu unterziehen.

Die Analyse der beruflichen Anforderungen kann eben nicht nur die technisch-funktionale Seite des Berufes berücksichtigen, sondern muß vielmehr auch größten Wert auf den Komplex der Erwartungen an das Verhalten der Inhaber von Berufsrollen legen.

Das kann nun aber nicht bedeuten, daß in der Realität die technisch-funktionalen und die extrafunktionalen Anforderungen unabhängig voneinander existieren und demzufolge auch unabhängig voneinander untersucht werden können, doch erscheint die analytische Behandlung der Berufsrolle nicht anders möglich. Anzumerken ist, daß die bisher einseitig betonte technisch-funktionale Seite in entsprechenden Veröffentlichungen mehr die Funktion der Verschleierung als der Offenlegung der beruflichen Anforderungen hatte.

Die Gründe mögen weithin in der kulturellen Leistungslogik verankert sein, die auf individueller, messbarer Leistung konzentriert. Der Erfolg liegt für die Berufswelt im Wettbewerb um die besten Anwälte, die ziehen.

Die Operationalisierung der Verhaltensfaktoren erscheint relativ schwierig. Es ist naheliegend, bei Führungskräften das Schwerpunkt auf das Führungsverhalten zu legen. Indirekt möge auch die Verteilung der verfügbaren Zeit auf verschiedene Tätigkeitsgruppen Aufschlüsse ermöglichen. Die Möglichkeit, die Eigenschaften zu messen, die die Führungskraft als notwendig ansehen, um erfolgreich zu sein, verspricht ebenso, Aufschlüsse über die bestehenden Verhaltensanforderungen zu liefern. Die Gefahr besteht jedoch, daß aus methodischen Gründen der individuelle Aspekt zu sehr in den Vordergrund tritt. Nichtsdestoweniger scheint es plausibel, daß gerade die unter den Begriff regulative Normen subsumierbaren Eigenschaften und Fähigkeiten stark personengebunden sind.

Entsprechende Veröffentlichungen und Aussagen<sup>1)</sup> lassen den Schluß zu, daß eine erfolgreiche Führungskraft<sup>2)</sup> vor allem folgende Merkmale haben muß:

a. Ein hohes Aktivitätspotenzial, operationalisiert durch die Faktoren:

- Dynamik
- Fleiß
- Einsatzfreude
- kraftvolles Streben

1) Vgl. dazu u.a. Die Welt (Hrsg.): Der Weg zur Spitze, Führungskräfte und Führungsnachwuchs der Wirtschaft. Eine Dokumentation vom 15.1.1970; Handelsblatt (Hrsg.): Management im Aufbruch, Karrieren in die Zukunft, November 1971; Handelsblatt (Hrsg.): Karrierechancen 78. Oktober 1974; Süddeutsche Zeitung (Hrsg.): Der Weg nach oben, Verlagsbeilage der SZ, Nr. 19, 23.1.1974; Die Welt (Hrsg.): Karriere 74, 17.1.1974 (Verlagsbeilage).

2) Vgl. Strametz, D.: Härtere Zeiten auch für Manager, Die Zeit, Nr. 42, 11.11.1974, S. 25.

b) Ein überdurchschnittliches Maß an:

- Härte
- Durchsetzungsvermögen sowohl gegenüber sich selbst als auch gegenüber anderen
- physisches Leistungsvermögen
- Stehvermögen
- Ausdauer
- Pflichtbewußtsein
- Verantwortungsbewußtsein

Der Charakteristika sind zu entnehmen aber auch, was von Vertretern des Top Managements Besondere ist, kein Kompetenzdenken, kein Auspruchsdenken etc. anempfohlen.

Es sind nun nicht die Merkmale an sich, die von besonderem Aussagewert sind, sondern die Betonung auf dem Aspekt des "Übersolls". Das bedeutet, die Anforderungen, die an den Rolleninhaber im dispositiven Bereich gestellt werden, sind das überdurchschnittliche Aktivitätspotential, die größere Härte und Durchsetzungsfähigkeit, das höhere Pflichtbewußtsein und damit der Einsatz bis an die Grenzen der psychischen und physischen Leistungsfähigkeit.<sup>1)</sup>

Bei Durchsicht der Informationsquellen zeigt sich, daß die unter dem Begriff negative Einstellung bekannte Haltung in verschiedenen fast durchweg eine etwas geringere Bedeutung hat. Es zeigt sich vielmehr so deutlich, daß ein untrübsamer Einzelkämpfer reproduzierbar zu Erfolgskandidaten sein will zum Erfolg. Man kann auch sagen: "Erfolg ist das oberste Gebot".<sup>2)</sup> Es geht also auf Erfolgskräfte vor allem

---

1) Auf den ideologischen Charakter dieser Anforderungsstruktur soll an anderer Stelle eingegangen werden.

2) Vgl. hierzu die Studienmotivation der BWL-Studenten, die exakt dieses Leitbild reproduziert.



- kreativ, phantasiebegabt sein
- sich schöpferisch betätigen können
- Ideen besitzen
- Mut zur Utopie haben
- Vorausdenken können
- kritikfähig sein.

Eine Stufe darunter ist das Faktorenbündel angesiedelt, das aus den Merkmalen besteht:

- Kontaktvermögen, Kooperationsbereitschaft, Fähigkeit zu Teamwork
- Bereitschaft zu lebenslangem Lernen
- Selbstvertrauen
- Selbständigkeit

Diese Faktorenbündel beschreiben im Grunde die Eigenschaften, die man mit "hoher Motivation" bezeichnen könnte. Hier werden nun schon deutlich normative Komponenten sichtbar, die auf eine weitgehende Übereinstimmung im Werte- und Normensystem der Organisation und des Individuums schließen lassen. Dabei wird jetzt auch die Berechtigung der Unterscheidung von regulativen Normen und regulativen Einstellungen plausibel. Während regulative Normen für alle Arbeitsaufgaben zwar in verschiedener Intensität, aber in jedem Fall notwendig erscheinen, sind regulative Einstellungen nur im sog. dispositiven Bereich zwingend notwendig. Dispositive Arbeit ist aber per definitionem Ausübung von Herrschaft bzw. Macht, d. h. bedeutet Führung.

## 1.23. Lösung des Problems der Führung und ihrer Legitimation

Das Problem der Führung ist ein universelles gesellschaftliches Problem, das von der Antike bis heute das sozialwissenschaftliche Forschungsgeschehen (vgl. 1.1) befruchtend mitbestimmt und festgelegt wurden, und immer noch defizitartige Gestaltung über die Begriffe "Führer" und "Führung" (1.1). Es muß festhalten und folgen auf eine diegende Begriffsklärung versucht werden.<sup>2)</sup> Unter Führung soll ein sozialer Prozeß verstanden werden: "bei dem das Verhalten eines oder mehrerer Individuen durch (oder lediglich von einem anderen Individuum oder seinem Symbol oder einer Gruppe von Individuen oder ihrem Symbol bestimmt wird."<sup>3)</sup>

Die Versuche der Erklärung des Führungsphänomens bewegen sich zwischen zwei Extremen:

- a) der Eigenschaftstheorie der Führung und der
- b) Situationstheorie der Führung.

Zu a):

Die Bestrebungen, eine Theorie der Führung zu erstellen, waren anfangs von der Frage gekennzeichnet, welche spezifische Fähigkeit bzw. Fähigkeiten der Führer gegenüber dem Geführten auszeichnet. Schon bei Aristoteles finden sich Gedanken über angeborene Führungseigenschaften. Mit der neueren experimentellen Führungsforschung dürfte die Eigenschaftstheorie widerlegt sein.<sup>4)</sup> Das soll aber nicht heißen, daß die Persönlichkeit des Führers

1) Vgl. Lukaczky, K.: Zur Theorie der Führer-Rolle, in: Psychologische Rundschau, Bd. 11, 1960, S. 179 - 188.

2) Vgl. dazu Kunczik, U.: Der Stand der Führungsforschung, in: Kunczik, U. (Hrsg.): Führung, Theorien und Ergebnisse, Pötschdorf 1972, S. 260 ff.

3) Kunczik, U.: a.a.O., S. 262.

4) Vgl. Stogdill, R.M.: Persönlichkeitsfaktoren und Führung: Ein Überblick über die Literatur, in: Kunczik, U.: Hrsg.): a.a.O., S. 86 - 123.

vornachlässigt werden kann, "logisch" stellt sie jedoch eine zwar schwache, aber immerhin nachweisbare Korrelation zwischen Intelligenz und Führung dar, doch die den Führern zugeschriebenen Eigenschaften entsprangen wohl mehr dem Wunschdenken als empirischer Realität.<sup>1)</sup>

Zu b):

Als Reaktion und Antithese zur Eigenschaftstheorie will die Situationstheorie aus der jeweiligen Situation erklären, die durch historische, wirtschaftliche etc. Faktoren (Gruppengröße usw.) determiniert ist. Führung ist in diesen Ansätzen im Grunde ein Gruppenphänomen.

Eine weitgehendere Überlegung anzustellen ist zu sagen, daß für erfolgreich versprechende Ansätze, Führung zu beschreiben und zu erklären, wohl beide Aspekte zu berücksichtigen sind,<sup>2)</sup> und zwar in differenzierter Form. Dabei erscheint es besonders wichtig, den Zielaspekt in die Betrachtung einbeziehen. Da in unserem Kontext Führung in formalen Organisationen wesentlich andere Strukturmerkmale als die experimentell zusammengestellten ad-hoc-Gruppen der sozialpsychologischen Kleingruppenforschung aufweist.

Auch soll uns hier im weiteren nicht das Problem der Effizienz von Führungsstilen bzw. der Vorteil autoritärer oder demokratischer Führung interessieren, sondern die Frage, welche Voraussetzungen existieren und welche Mechanismen bei der Besetzung von speziellen (Führer-)Rollen in formalen Organisationen wirksam sind.

Ein Zugang scheint über die Funktionstheorie der Führung möglich.<sup>3)</sup> Die

---

1) Vgl. Kunczik, U.: a.a.O., S. 265.

2) Vgl. Bernsdorf, W.: Führung (Führer), in: Bernsdorf, W.: Wörterbuch der Soziologie, 1, Stuttgart 1972, S. 259 - 265.

3) Vgl. Geiger, Th.: Führung, in: Vierkandt, A. (Hrsg.): Handwörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1931, S. 136 - 141.

Versuch von Gage, die Leistungsleistung von Gruppen<sup>1)</sup> und Arbeitsgruppen<sup>2)</sup> in ihrer Leistungsfähigkeit zu erklären ist die Lösung von Problemen, nämlich die

- Lokomotionsfunktionen, die der Zielerreichung dienen, und die
- Kohäsionsfunktionen, die dem Gruppenzusammenhalt bzw. der Gruppenstärkung dienen.<sup>2)</sup>

Da es sich hier um zwei verschiedene, aber zusammenhängende Faktoren handelt, können sie nicht nur recht, auch voneinander getrennt betrachtet werden. Hier ist es jedoch die die Darstellung der beiden von formalen und informellen Führungsfunktionen, die jeweils einer Funktion zugeordnet sind, über die Festlegung auf (duale Führungstheorie).

Obwohl die Verwendung des Bedürfnisbegriffs problematisch erscheint, kann vereinfachend gesagt werden, daß die Lokomotionsfunktion (Abgrenzung der Aufgaben, Koordination, Festlegung der Arbeitsbeziehungen etc.) die Bedürfnisse der Organisation reproduziert (formale Organisation), während die Kohäsionsfunktion Bedürfnisse der Mitglieder der Organisation (Anerkennung für gute Arbeit, befriedigende Sozialkontakte etc.) befriedigt. Die Organisation wird als Instrument im Sinne der Erreichung des Leistungsziels eingesetzt werden.<sup>3)</sup>

Während die Organisation als Instrument im Sinne der Erreichung des Leistungsziels eingesetzt werden kann, ist die Organisation als Instrument im Sinne der Erreichung des Leistungsziels eingesetzt werden kann.

1) Vgl. Kretch, D., D., Crutchfield, R.S., Ballachey, E.L.: Individual in Society, New York 1962.

2) Vgl. über die Funktion in Organisationsproblemen die Funktion von Führung und die "consideration" (Interaktionsfunktion) der Organisation der "task structure" (Aufgabenstruktur) und die "group cohesion" (Gruppeneinheitlichkeit), vgl. Rosenstiel, L. u. a.: Organisationsstruktur, Stuttgart 1977, S. 120.

3) Vgl. dazu z.B. v. Rosenstiel, L.: a.a.O., S. 120.

dann wird deutlich, daß die Interaktionskomponente die grundlegende Dimension des Führungsproblems darstellt. Dieser Zusammenhang ist aber (wie die Mißerfolge der wissenschaftlichen Betriebsführung und der Human-Relations-Bewegung aufzeigen) nicht in allen Situationen eindeutig und konsistent, sondern ein relationaler und adaptiver Prozeß.<sup>1)</sup>

Wir halten fest, daß folgende Dimensionen des Führungsverhaltens von Bedeutung sind:

- die Persönlichkeit des Führers
- die Persönlichkeiten der Gruppenmitglieder
- der situative Kontext, mit den funktionalen Randbedingungen der Lokomotions- und Kohäsionsfunktionen.

Für die Entwicklung der Argumentation sind nun folgende Fragen relevant:

- 1) Durch welche Kräfte wird die Führungssituation strukturiert? Bestehen Zusammenhänge zwischen der Führerrolle und den Eigenschaften der Führungskräfte, und wie sind sie abgrenzend zu definieren?
- 2) Können historische und aktuelle Legitimationen von Führung und Macht und den damit verbundenen Gratifikationen aufrecht erhalten werden?

Vorweg kann behauptet werden, daß es ausgearbeitete Theorien über die Zusammenhänge von Führung, Führer und situativem Kontext unseres Wissens bisher noch nicht gibt. So haftet sowohl der fast unübersehbaren Anzahl von Arbeiten<sup>2)</sup> über das Problem der Führung - wie auch den folgenden Ausführungen - Speklatives an.

- 
- 1) So scheinen die Forschungen über die Interpretendenz von Stress und Führungsstil z. B. zu belegen, daß in Krisensituationen der autoritäre Führungsstil effizienter ist, was übrigens mit dem Alltagsverständnis von Führung übereinstimmt.
  - 2) Beachtenswerte Ansätze finden sich m. E. nur in den Forschungsergebnissen des Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrums der Universität Erlangen-Nürnberg. Vgl. dazu insbes.: Blaschke, D.: Bedingungen des Karriereerfolgs von Führungskräften, Frankfurt 1972.
  - 3) Vgl. dazu insbes. Blaschke, D.: a. a. O., S. 17 ff.

Wie wir schon ausgeführt haben sind Unternehmens- in manchen systematischen Hinsicht Organisations- mit dem sozial-psychologischen Zusammenhang der Gruppen- und Teamarbeit verbunden. Die Verantwortungsbereiche werden auf einem sehr ständig wandelnden Markt realisiert. Die Anpassung an die Bedürfnisse sind oftmals nicht über einstarke eine Marktes (dieses besteht aus der wichtigsten Funktion des Managements sein. Dabei darf es sich nicht nur um Reaktion auf Teilnehmende handeln, sondern auch um Antizipation von Möglichkeiten, wesentliche Konflikte und Umstellungswahrscheinlichkeiten zu vermeiden.<sup>1)</sup>

#### 5124 Die extrafunktionalen Normen

Die unter dem Begriff "Regulative Normen und Einstellungen" herausgearbeiteten Anforderungen an Führungskräfte (Initiative, Durchsetzungsvermögen, Ausdauer, Härte, Kreativität etc.) reproduzieren ziemlich genau das derzeit geläufige Sozialstereotyp des erfolgreichen Managers. Managen, das nichts anderes bedeutet als Führen, erscheint in diesem Stereotyp als individuelle Fähigkeit, als Eigenschaft einer Persönlichkeit.

Meiner Exkurs zum Problem der Führung deutet nur aber darauf hin, daß die Persönlichkeitstheorie von Führung zwar nicht grundsätzlich abzulehnen ist, noch durch die Führerrolle der Umwelt, d.h. des situativen Kontextes der Führung ergänzt werden muß.

Das soziale Verhalten ist hier in doppelter Hinsicht zu berücksichtigen:

- a) als formales zugeordnetes System, die die Kriterien für das Verhalten bzw. die Bewertung des Verhaltens darstellt,
- b) als interaktive Kommunikation, in dem Funktionen, Förderung, Belohnung, Anerkennung von anderen Personen (nicht Vergewaltigung) aber

---

1) Vgl. dazu die Neuorientierung des Faches "Absatz" zu "Marketing" z.B. bei Nieschlag, R.u.a.: Marketing, 4. Aufl., Berlin 1971.



auch Kollegen, zuerkannt bzw. vorzuziehen werden, die ihrerseits wieder mehr oder weniger im formalen Kontext eingebunden sind.

Die Anforderungen in betrieblichen Kontexten können - wie schon ausgeführt - durch den Begriff Karriere bzw. Karriereerfolg operationalisiert werden, der als Index für die bewältigte Erfüllung der Verhaltensanforderungen extra-funktionaler Normen besonders geeignet ist, wie sich noch zeigen wird. Insbesondere das dynamische Element der Karriere (Aufstieg) ist mit nachvollziehbaren oder anzeigbaren Einstellungen verbunden. Deutlich stellt dies z. B. auch Fürstenberg heraus, der betont: "Für den Eintritt in die eigentliche Führungsschicht des Unternehmens hat die persönliche Grundhaltung, z. B. hinsichtlich der Anerkennung des Wertes eines freien Unternehmertums eine entscheidende Bedeutung."<sup>1)</sup>

Eine so verstandene "Eignung" wird in höheren hierarchischen Stellungen zunehmend für die Fähigkeit, verantwortungsvolle Positionen ausüben zu können,

der hinsichtlich funktionale Aspekt der Tätigkeiten in einer bestimmten Position (z. B. in den Hintergrund d. h. wird als selbstverständlich vorausgesetzt), die Verhaltensfaktoren determinieren. Beurteilungen enthalten ab einer bestimmten hierarchischen Höhe und im Zusammenhang mit der Karriereplanung Angaben über "Anpassung an die Umwelt", "Verhalten gegenüber Vorgesetzten" oder "Einstellung zur Arbeit". Der Aufstieg einer Nachwuchskraft wird entscheidend von ausgereiften Sozialisationserfolgen abhängig. "Die Verinnerlichung der in der Organisation herrschenden Wert- und Zielvorstellungen ist offensichtlich eine wesentliche Voraussetzung, um auf Positionen höherer Hierarchieebenen gelangen zu können."<sup>2)</sup> Wichtig also für die Eignung

---

1) Fürstenberg, F.: Das Aufstiegsproblem in der modernen Gesellschaft, Stuttgart 1962, S. 125.

2) Matthias, P.: Positionen nach Maß? in: Analysen, 2. Jg., Nr. 6, 1972, S. 24 (Zitierweise: Die Erfolgreichen).



eines Bewerbers für eine bestimmte relativ wenig kontrollierbare Position ist "die Übereinstimmung in den Einstellungen und Werthaltungen zwischen dem 'Etablissement' eines Unternehmens mit dem individuellen Bewerbers".<sup>1)</sup>

Lein in diesem Kontext gestrichen Aussagen des Führungspersonals und der Unternehmensidealer Bedeutung. Überwiegend werden diese Aussagen durch die empirisch gewonnenen Ergebnisse (im Blick auf den Zusammenhang von Karriereerfolg mit bestimmten Einstellungen, insbesondere zum Vorgesetzten und zum Unternehmen) bestätigt. Es ist bemerkenswert, daß sich nicht nur der Karriereerfolg, ... und den Einstellungen zum Vorgesetzten, zum Unternehmen, aber auch zur Arbeitsbelastung und zum Wertschöpfungs- system als gegeben ein deutlicher, wenn gleich nicht bloß äußerer Zusammenhang bestand."<sup>2)</sup>

Obwohl nicht auszuschließen ist, daß die positiven Einstellungen erst als Folge des Karriereerfolges entstanden sind, sprechen die bisherigen Erfahrungen dafür, daß die positiven Einstellungen zur jeweiligen Organisation und ihren Vorgesetzten Voraussetzungen des Karriereerfolges sind.

Daß vorangegangene Sozialisationseffekte zumindest feststellbare Einflüsse auf Karriereerfolge zeigen, kann auch daraus geschlossen werden, daß Absolventen (z.B. kaufmännischen Hochschulausbildung, d. Verf.) aus der gleichen Mittelschicht (den ersten 40% der Unternehmen) mit einem Angehörigen nach höheren Messungen) nicht erfolgreicher Positionen höher Karriereerfolge erlangen als die Mittelschicht der Unternehmen Absolventen.<sup>3)</sup>

Folgende sind die Ergebnisse der ersten Karriereerfolge als zusammenge-

1) Blaschke, D.: Die "Erfolgreichen" in: Analysen, 2. Jg., Nr. 6, 1972, S. 24 (Zitierweise: Die Erfolgreichen).

2) Blaschke, D.: Die Erfolgreichen, a.a.O., S. 25.

3) Matthias, P.: a.a.O., S. 12.

Variable zur individueller, messbarer Leistung ist weitgehend als ideologische, die exponierte Stellung legitimierende Argumentation zu qualifizieren, die die persönliche Position mit damit zusammenhängenden Gratifikationen zu rechtfertigen hat.

Das heißt nun nicht, daß die individueller und als relativ wertfrei zu bezeichnenden Faktoren wie Fleiß, aktives Handeln im weitesten Sinn, Kreativität und Härte gegen sich selbst etc. keine Relevanz für den beruflichen Erfolg besäßen. Man kann dies im Gegenteil als grundlegendes Verhaltenssyndrom, als *conditio sine qua non* bezeichnen.

Diese Eigenschaften allein können aber den Karriereerfolg nicht erklären. Hinzukommen müssen die Aspekte der Mensch-Umwelt-Beziehungen, die sich in unserem Falle speziell im Bereich von Wirtschaftsorganisationen abspielen. Mit anderen Worten, die Gratifikationen für den einzelnen hängen weitgehend von seiner Bereitschaft zum systemkonformen Verhalten ab. Konformität, Anpassung und Loyalität sind unbedingt erforderlich, um Führungspositionen in den jeweiligen Organisationen einzunehmen. Das ist nun kein wesentlich neues Ergebnis, denn Organisationen können ihre Zwecke nicht erfüllen und ihre Ziele nicht erreichen ohne die Anpassungsfähigkeit ihrer Mitglieder und ohne deren Bereitschaft, die an sie gerichteten Anforderungen zu erfüllen.

Die Identifikationsbereitschaft mit dem Betrieb ist also die wichtigste extrafunktionale Norm. "Die Identifikation mit der Firma muß die Religion des Karrierewilligen sein. Kritische Distanz zum Glaubensbekenntnis ist zumindest gefährlich."<sup>2)</sup>

---

1) Vgl. Blaschke, D.: Die Erfolgreichen, a. a. O., S. 25.

2) o. V.: Mehr Glück als Können, in: Analysen, 3. Jg., 2/1971, S. 8.

Diesen Tatbestand soll eine Auswahl von Aussagen der Betroffenen illustrieren. Guzzardi zitiert z. B. einen jungen, sehr erfolgreichen Manager, dessen Mitarbeiter Wunsch war, einen eigenen Laden zu besitzen und der heute existiert. "Denn das tue ich heute - nur multipliziert mit 1000. Wir haben heute fünf Ladengeschäfte." <sup>1)</sup> An anderer Stelle berichtet er von einer Mitarbeiterin, die sagt: "Die ideale Zeit, die ich auf mich zukommen sehe, ist eine Zeit, in der ich mit mir selbst zufrieden bin. Ich möchte, daß ich in der Lage bin, meine eigenen Entscheidungen zu treffen. Ich möchte, daß ich in der Lage bin, meine eigenen Entscheidungen zu treffen. Ich möchte, daß ich in der Lage bin, meine eigenen Entscheidungen zu treffen." <sup>2)</sup>

Auch Guzzardi, ein Spitzenmanager, antwortete auf die Frage, was er vom Nachwuchs erwarte: "Von den neuen Firmenangehörigen erwarte ich, daß sie Mitglieder unseres Teams werden. Sie zu Wachstum und Entwicklung unserer Gesellschaft beitragen. Ich erwarte, daß er seine Aufgabe pfifrig und enthusiastisch übernimmt. Ich erwarte, daß sie in vernünftigen Rahmen Opfer für die Entwicklung der Firma bringen." <sup>3)</sup> H. Thoma, Vorstandsmitglied der Korf AG behauptet: "Persönliche Eigenschaften gehen vor Fachkenntnissen." <sup>4)</sup>

Die bisherigen Ausführungen belegen, daß das Bedürfnis, bestimmte Fähigkeiten zu entwickeln, bei den Angestellten der Korf AG besteht. Diese Fähigkeiten sind z. B. die Abstraktions- und Anpassungs- und Flexibilität sowie die Fähigkeit, mit der Führung der Korf AG zu arbeiten. Diese Fähigkeiten sind z. B. die Abstraktions- und Anpassungs- und Flexibilität sowie die Fähigkeit, mit der Führung der Korf AG zu arbeiten.

1) Guzzardi, W.: Die jungen Manager, München 1966, S. 126.

2) Guzzardi, W.: a.a.O., S. 106.

3) Goldmann, A.: in: Die Welt 1970, a.a.O., S. 28.

4) Thoma, H.: ebenda, S. 28.

turen und Handlungsabläufe in Frage gestellt werden können, während  
Dowall die infragestellung gültiger Handlungsweisen gerade zu verhindern.  
Daß dieses Problem in der Praxis erkannt wird, läßt sich an der starken  
Zunahme (angeblich innovationsfördernder) Management-Seminare ablesen  
sowie auch an der Etablierung fallweiser (sog. "Spinnergruppen") oder auf  
Dauer institutionalisierter Kreativitätspotentiale (Stäbe).

Für den Bereich der Kooperationsbereitschaft ergeben sich ebenfalls struk-  
turelle Widersprüche. Einerseits ist den Aussagen der Führungskraft zu ent-  
nehmen, daß z.B. der Karriereerfolg von individueller Leistung bzw. der  
Beurteilung des jeweiligen Vorgesetzten abhängig ist, andererseits werden  
doch dem erfolgsorientierten Einzelnen in seinem eigenen Interesse offen-  
bar gerade dort Unkollegialität und Konkurrenzverhalten abverlangt, wo  
Teamarbeit und Kooperation gefordert sind.

Interpersonalkonflikte ergeben sich einmal aus der starken zeitlichen Belastung  
der Schwach- und Führungskräfte durch die Arbeitsaufgaben (die 60 - 70  
Stunden-Woche ist durchaus keine Selbstei). zum anderen aber auch durch  
die starke Identifizierung physischer und psychischer Kräfte (vgl. die  
Probleme des Burnout, Managerkrankheit etc.) und die damit verbundenen  
Restriktionen in anderen Lebensbereichen.

### 513 Zusammenfassung. Die Berufsrolle des Wirtschaftsakademikers - Parallelen und Unterschiede zur Studentenrolle

Zusammenfassend ist über die Struktur des Teil-Arbeitsmarktes für akade-  
misch ausgebildete Wirtschaftswissenschaftler stichwortartig folgendes zu  
sagen:

a) Der Markt ist gekennzeichnet

durch eine starke Heterogenität sowohl im Hinblick auf die infrage kommenden Wirtschaftsbereiche als auch auf die ausgeübten beruflichen Tätigkeiten, sowie im Zusammenhang damit das Fehlen einer weitgehend geringen Professionalisierung.

b) Es bestehen positive Korrelationen zwischen der Nachfrage nach Wirtschaftsakademikern und

- der Größe der Unternehmungen,
- dem Automatisierungsgrad der Verwaltung,
- dem Akademisierungsgrad der Führungsspitze.

c) Eine starke Stellung besitzen Wirtschaftswissenschaftler vor allem in

- Stabsabteilungen,
- der Revision,
- dem Personalwesen und in
- der Marktforschung.

(b. und c) sind nur für die Wirtschaftszweige Wirtschaftsberatung und -prüfung, Handel, Kreditinstitute und Versicherungsgewerbe, produzierendes Gewerbe und übrige Wirtschaftszweige als gesichert zu betrachten. Sie haben einen Anteil von ca. 73 % aller Wirtschaftswissenschaftler. Nicht in die Analyse miteinbezogen sind der Schule und Hochschullehrbereich (15 % aller beschäftigten Wirtschaftswissenschaftler), die öffentliche Verwaltung (9 %) und der Bereich der Kammern und Verbände (3 %).

d) Für die Bereiche produzierendes Gewerbe, Handel und Versicherungsgewerbe ist keine Wirtschaftswissenschaftler gibt. Im kaufmännischen Bereich erreichen Wirtschaftswissenschaftler auf keiner Ebene aller Wachstumsstufen Erststufe, im Dienstleistungssektor nur auf den höchsten Stufen. Der höchste Anteil der Wirtschaftswissenschaftler (ca. 60 %) findet sich im Bereich der öffentlichen Verwaltung. Der höchste Anteil der Wirtschaftswissenschaftler findet sich im Bereich der öffentlichen Verwaltung.

zierenden Gewerbes); der Durchschnitt liegt etwa bei 10 - 12 %. <sup>1)</sup>

Die Annahme scheint berechtigt (vgl. die Ergebnisse von (b) und (c)), daß diese Aussage für die meisten anderen Wirtschaftszweige ebenso gültig ist (Ausnahme: Schul- und Hochschulbereich).

Die Analyse der Anforderungen an Wissen und Kenntnisse hat gezeigt, daß starke Korrelationen zwischen Funktionsbereich und Anforderungen besteht. Von der Praxis wird eingeräumt, daß die funktionsspezifischen Kenntnisse im geforderten Umfang nicht beim Eintritt ins Berufsleben vorausgesetzt werden, sondern im Laufe der Berufspraxis anzueignen sind.

Wichtig ist hingegen eine fundierte Allgemeinbildung (Abitur) und eine gründliche kaufmännische Fachschulausbildung (Hochschule, Fachschule, höhere Fachschule etc.). Unter den berufsbildenden Schulen nimmt das Studium der Betriebswirtschaftslehre die wichtigste Stelle ein. 94 % aller Befragten halten eine praktische Tätigkeit vor dem Besuch einer berufsbildenden Schule für wünschenswert.

Unter den unbedingt notwendigen funktionsunabhängigen Fachkenntnissen besteht wie in Kapitel 51 dargestellt folgende Reihenfolge:

1. Führung und menschliche Beziehungen
2. Entscheidung
3. Marktbeobachtung
4. Organisation
5. Einstellung und Entlassung von Personal
6. Planung und
7. Beurteilungswesen.

---

1) Zahlenangaben stammen zwar aus dem Jahre 1967 (vgl. Punkt 414 dieser Arbeit), dürften aber dennoch Gültigkeit besitzen.



Die Kenntnisse in Allgemeiner Betriebswirtschaftslehre, in Grundzügen des BGB und HGB, in Allgemeiner Volkswirtschaftslehre und EDV scheinen für alle Funktionsbereiche große Bedeutung zu haben, wobei in innenorientierten Funktionsbereichen ein höheres Ausbildungsniveau verlangt wird, als in extern orientierten (Verkauf, Einkauf).

Werden diese mit direkter Befragung gewonnenen Ergebnisse einer Faktorenanalyse unterzogen und mit denen von Brinkmann u.a.<sup>1)</sup> in Beziehung gesetzt, ergibt sich folgendes Bild:

Die Stoffgebiete, die als besonders relevant für Führungskräfte angesehen werden können (vgl. Tabelle 17), sind

- Planung
- Organisation (Theorie und Umsetzung in die Praxis, einschließlich der Methoden des Controlling)
- Verkauf
- Personal.

Die Gegenüberstellung dieser Ergebnisse der Analyse der technisch funktionalen Anforderungen der Anforderungen an Wirtschaftswissenschaftler mit der inhaltlich-funktionalen Anforderungen in der akademischen Ausbildung zeigt eine bemerkenswerte Differenz, denn gerade die Teilgebiete der Führung von Führungskräften werden besonders stark betont und sind in der Ausbildung stark unterrepräsentiert. Gerade als zukünftige Führungskräfte im Studium der Betriebswirtschaftswissenschaften eine untergeordnete Rolle (vgl. Abschnitte 413 und 414), die nur dann, wenn bei der Analyse der Studien- und Prüfungsleistungen deutlich werden, in einem exemplarischen Fall auch im Zuge von Vorlesungen, Übungen und Seminare vertieft werden. Kreitzbaum schreibt dazu: "Die Auszubildenden der Betriebswirtschaftswissenschaften (nämlich auch Wirtschaftswissenschaftler) sind bei der vorgeschlagenen Gewichtung sehr schlecht"

1) Vgl. Brinkmann, G. u.a.: a.a.O., S. 90 ff.



sich nicht unerheblich vom betriebl. Stand unserer Betriebswirtschaftlichen Hochschulausbildung. Die Curricula für Diplom-Kaufleute umfassen bekanntlich insbesondere Produktionslehre, Rechnungswesen und Finanzfragen. Planungstechniken werden den Studenten in der Regel als Aspekte dieser Gebiete nahegebracht. Außerdem nimmt die Volkswirtschaftslehre im Studium der künftigen Betriebswirte einen großen Platz ein.<sup>1)</sup>

Zur Verdeutlichung dieser auch von uns vertretenen These noch einige Zahlen aus dem Lehrangebot der Universität München (vgl. S. 293).

Die Gegenüberstellung dieser beiden Tabellen zeigt ein eklatantes Mißverhältnis zwischen den von Praxis und Theorie gleichermaßen geforderten funktionsunabhängigen Fachkenntnissen und der Anzahl der tatsächlich zu diesem Problembereichen angebotenen Lehrveranstaltungen.

Die im Hochschulstudium herkömmlicher Art im Vordergrund stehenden Lehrveranstaltungen wie z.B. Bilanzen, Kostenrechnung, Steuer und Finanzierung haben dagegen nur im Bereich Rechnungswesen und Unternehmensführung als funktionsabhängige Fachkenntnisse überragende Bedeutung.<sup>2)</sup>

Aus diesen Fakten folgt zweierlei:

1. Das Studium der Betriebswirtschaftslehre (zumindest das in München<sup>3)</sup>) stellt die von ihm geforderten funktionsunabhängigen Fachkenntnisse nur in ungenügendem Umfang zur Verfügung.

---

1) Krelkebaum, H.: Die Erfassung der Leistungsansprüche an Führungskräfte der Wirtschaft, in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 42. Jg., 1972, S. 140.

2) Vgl. Zeidler, K.: a.a.O., S. 83 ff.

3) Dies gilt nach den vorliegenden Informationen (Studienordnungen der meisten WISO-Fakultäten in der BRD) weitgehend auch für die anderen deutschen Universitäten.

Tab. 19: Die wichtigsten und unbedingt notwendigen Kennnisfaktoren für berufliche, kaufmännische Tätigkeiten in gehobenen Positionen

|                                                                                                            | in % als wichtig<br>genannt (unter allen<br>Antworten) |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 1. Faktor: Führungswissen, d.h. Führung und menschliche Beziehungen; Entscheidung                          | 85                                                     |
| 2. Faktor: Administration, d.h. Organisation; Planung; EDV; Kommunikation; Kontrolle                       | 76                                                     |
| 3. Faktor: Personalpolitik, d.h. Einstellung und Entlassung von Personal; Tarifwesen; Personalwerbung etc. | 71                                                     |

Diese von 70 - 85 % aller Befragten als unbedingt notwendig angesehenen Wissensbereiche haben folgenden Anteil an den Veranstaltungen für das Betriebswirtschaftslehre-Hauptstudium der Universität München (insgesamt 413)<sup>1)</sup>

|                             | Anzahl | % aller Veranstaltungen <sup>2)</sup> |
|-----------------------------|--------|---------------------------------------|
| 1. Führung und Entscheidung | 15     | 3,6                                   |
| 2. Administration           | 40     | 9,6                                   |
| 3. Personalpolitik          | 18     | 4,4                                   |

1) Die Daten stammen aus dem "Kaufmännischen Hauptstudium" der Fakultät der Universität München" von WS 1972/73 bis SS 1975, insges. 6 Semester; ohne Pflichtwahlfächer wie z.B. Psychologie etc.

2) Zu diesem Anteil ist einschränkend zu bemerken, daß nur Lehrveranstaltungen zum Thema hatten. Es ist jedoch zu sehen, daß insbes. die Probleme der Personalpolitik im kaufmännischen Hauptstudium nur wenig mitbehandelt werden (vgl. Lehrstühle Heinen und Kirsch, Witte).

2. Das Studium der Betriebswirtschaftslehre ist weitgehend noch eine Spezialausbildung für den Bereich Rechnungswesen. Dies ist vor allem durch die historische Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre bedingt. Erinnert sei nur an den Einfluß Schmalenbachs nach dem I. Weltkrieg und seine Forderung sich vorzüglich mit den Problemen der Bilanzen, Buchführung und Kalkulation zu beschäftigen, was wiederum auf die damalige Situation bezogen werden kann (Geldentwertung).

Diese Ergebnisse spiegeln eine weitere Problematik nicht nur der betriebswirtschaftlichen Ausbildung wider, nämlich die Frage, ob unter Akzeptierung des Ausbildungsziels Berufsfähigkeit das Studium in spezielle Einzelstudiengänge aufgeteilt werden oder nur generelle, d.h. fachunabhängige Fachkenntnisse vermitteln soll. Die Miteinbeziehung des Laufbahnaspektes zeigt aber, daß diese Alternative überhaupt nicht besteht, denn i. d. R. werden vom akademischen Berufsanfänger spezielle, je nach Funktion aber verschiedenartige Kenntnisse erwartet, während im mittleren bzw. oberen Management zunehmend generelles Wissen erforderlich ist. Obwohl die oben zitierte Studie durch die Frage nach funktionsunabhängigen Kenntnissen diese strukturelle Schwierigkeit zu umgehen versucht, spiegeln die Ergebnisse gerade diesen angedeuteten Sachverhalt wider. Die Ausbildung hat nun versucht beiden Prinzipien (Generalisierung und Spezialisierung) Rechnung zu tragen, z.B. durch eine Ausweitung der sog. Wahlfächer (bis zu 30 an einer Universität) bei generalisierter Grundausbildung, jedoch mit mäßigem Erfolg. Die mangelnde Zielorientierung der Universität einerseits und die u. a. damit zusammenhängende Unkenntnis der Studenten über die konkreten Betätigungsfelder in der Berufspraxis haben im Verbund mit kurzfristigen prüfungstechnischen Überlegungen zur weitgehenden studentischen Desorientierung geführt.

Auf die Problematik der Operationalisierung der Begriffe "regulative Normen und Einstellungen" und den Verdacht der ideologischen Funktion dieser Anforderungsansprüche von seiten der wirtschaftlichen Organisationen



## 52 Der Wirtschaftsakademiker in der Praxis

Die bisherige Diskussion hat u. a. ergeben, daß die Möglichkeit eines Transfers von Ausbildungspotentialen in die Berufssituation nur in beschränktem Umfang besteht. Diese These wurde sowohl durch die Gegenüberstellung der Strukturen der Sozialisationskontexte Schule und Betrieb zu belegen versucht, als auch durch empirische Daten über Rollenanforderungen in Hochschule und Betrieb nachgewiesen.

Die Gründe der unbefriedigenden Transferierbarkeit sind - wie ausgeführt - auf zwei Ebenen zu suchen:

- a) auf der Ebene mangelnder Zielerreichung: Obwohl Begriffe wie Berufsfähigkeit verwendet werden, gelingt es der Ausbildungsinstitution nicht, dieses Ziel zu operationalisieren und die von der Praxis geforderten Wissensinhalte in gefordertem Umfang zu vermitteln.
- b) auf der Ebene systembedingter Inkompatibilität: Die Situationen und Kontexte (Zielorientierung: Produktion versus Ausbildung; produzierend, praktisch versus abstrakt, analytisch etc.) sind prinzipiell verschieden. Dieser systembedingte Unterschied kann unter Beibehaltung der Ziele, der Struktur und des Ablaufs der bestehenden Organisationen nicht beseitigt werden.<sup>1)</sup>

Es liegt nun nahe, wenigstens versuchsweise die Konsequenzen eines "off-the-job-trainings" für die reale Situation des Berufstätigen zu beschreiben und zu erklären.

---

1) Das heißt nun nicht, daß keine Annäherungen möglich sind (vgl. Plan-spiele, Simulationen etc.) und derzeit in beschränktem Umfang auch nicht ausprobiert werden. Dies ändert aber am prinzipiellen Charakter der Ausbildung als "off-the-job-training" nichts.

## 521 Die Situation des Anfängers - Reduktions- und Lernprozeß

Die Situation des Berufsanfängers ist sicher einer der einschneidendsten Wendepunkte in jeder Biographie.<sup>1)</sup> Gerade im vorliegenden Beispiel der Hochscholausbildung, in ihrem psychosozialen Charakter als Moratorium, kennzeichnet die Aufnahme der Berufstätigkeit das Ende eines besonders langen und wirksamen Abschnitts eines Lernprozesses, der i. d. R. durch Praxisferne, abstrakt analytische Vermittlung von Wissen, spezielle subkulturelle Verhaltensweisen, Probehandeln, eingeschränkte Verantwortung etc. gekennzeichnet ist.

Auf der einen Seite manifestiert sich durch das Studium ein relativ hohes Anspruchsniveau, das sich in Vorstellungen von erfolgreicher Karriere, Einfluß, großen Dispositionsspielräumen und entsprechenden Gratifikationen ausdrückt.

Dieses Anspruchsniveau geht jedoch meist nicht mit realistischen Kenntnissen der Praxis konform.<sup>2)</sup> Auch kann der Diplom-Kaufmann - wegen des oben dargestellten Verhältnisses von Theorie und Praxis - kaum den Erfordernissen der Praxis gerecht werden, wodurch sich relativ schnell der Illusionscharakter der Ansprüche herausstellt. Diese Situation umfaßt nun einige Erfahrungen auf Prozesse, die mit dem Beginn des Praxisbezugs verbunden werden. Es dürfte sich als richtig annehmen, wenn man folgende Aussagen machen kann:

- je mehr sich die Idealbildung auf die unmittelbare Gegenwart bezogen hatte,
- je weniger die Ausbildung praxisnah war
- je mehr sich Herkunftsmilieu und beruflicher Kontext unterscheiden etc.

1) Vgl. Witeside, M. T. u.a.: Aspirations, Quality Shock and Entry into Teaching, in: The Sociological Review, Vol. 17, 1969, S. 399 ff.

2) Vgl. Wiethe, G.: a.a.O., S. 23.



Dagegen dürfte es (mit Einschränkungen) legitim sein, dem Studenten eine Begründung des oben beschriebenen Identitätsmodells, die für die Fachspezies charakteristische Identität, nämlich die Rollenidentität zuzuschreiben.<sup>1)</sup> So zentrieren sich Selbstidentifikation des Studenten und Verhaltenserwartungen anderer im wesentlichen auf seine Rolle als Student. Seine motivationale Sicherheit bezieht er im wesentlichen aus der studentischen Subkultur, seine übrigen Rollenbeteiligungen sind relativ gering.

Gerade diese überragende Bedeutung der Studentenrolle (in ihrer "subkulturellen" Dimension) für den Studierenden macht die Übergänge in neue soziale Kontexte und die Transformation der Identität problematisch. Die hieraus entstehenden Krisen sind nun um so schwerer, je stärker die Identifikation des Studierenden mit der von ihm gewählten und ihm zugeschriebenen Studentenrolle war. Entsprechend haben berufsorientierte Studenten ceteris paribus weniger Übergangsschwierigkeiten als fachorientierte. Die Identifikation mit der Berufswelt fällt um so leichter, je homogener Ausbildungs- und Berufssituation sind,<sup>2)</sup> je langfristiger die Orientierung der in diesen Prozessen beteiligten ist, und je ähnlicher Herkunfts- und Beschäftigungsmilieu sind.<sup>3)</sup>

Es sind hier also zwei grundsätzliche, einander widersprechende Prozesse festzustellen, nämlich

- die Tendenz der Integration in die Subkultur Universität und das Verbarren der Studenten in einer Art Rollenidentität einerseits und
- die Orientierung auf die spätere Berufstätigkeit andererseits, die eine starke Relativierung sowohl inhaltlicher Komponenten (im Fachgebiet) als auch studentischer Werte, Normen und Verhaltensweisen bewirkt.

---

1) Vgl. Ahrens, U.: a.a.O., S. 87; Beck, P.: a.a.O., S. 163 ff.

2) Vgl. Kohli, M.: a.a.O., S. 101.

3) Vgl. Matthias, P.: 1974, a.a.O., S. 12.



Unter der derzeitigen Konstellation des Verhältnisses von Theorie und Praxis wirkt die Integrationstendenz im Übergangsbereich von Theorie und Praxis konfliktfördernd, während der Berufsorientierung auf den ersten Blick konfliktmindernde Qualifikation ist. Obwohl diesen Zusammenhang grundsätzlich zuzustimmen ist, muß auf der Ebene instrumentalen Rollenlernens auch dem Integrationsprozeß funktionale Wirkung zugeschrieben werden, nämlich als Verhinderung des Aufbaus einer starken Ich-Identität und damit einem Angewiesensein auf externe Steuerungsinstanzen. Exemplarisch ist dies in Merton's Beschreibung der bürokratischen Persönlichkeit abgehandelt.<sup>1)</sup> Der scheinbar gefestigte, stark in die Subkultur integrierter Student, wird - seiner Identitätsstützenden ehemaligen Interaktionspartner beraubt - in der Praxis zum 'Anpassungsprozessen', der eine weitgehende und fast totale Identitätsreformation durchläuft. Indizes, die diesen Aspekt plausibel machen, sind die meist distanzierte Haltung, der selten mehrere Jahre im Beruf tätigen Wirtschaftswissenschaftler sowohl gegenüber Studierenden als auch bezüglich der eigenen Studienzzeit.<sup>2)</sup>

Die Identitätsreformation an konkreten Fallbeispielen festzumachen, ist nur bei der Verfügung sich an Material aus der Primärforschung möglich. In der einschlägigen Literatur vorhandene und ergiebige Fallbestände wie die des 'Einschulungs-schwierigkeiten als Operationalisieren, Dies ergibt sich aus der enormen Schwankungsbreite der Zahlenangaben. Eine nicht 100%ige, sondern 10% der Berufseingänger Identitätsproblemlagen fest, die erst nach einem dreiviertel Jahr überwunden wurden, während andere Studien weit höhere Zahlen nennen. Die Studie der DGIP<sup>4)</sup> läßt erkennen, daß nur bei 20%

1) Vgl. Merton, K.: a.a.O., S. 165 ff.

2) Vgl. Koch, Th.: Berufserwartungen - Berufsrealität, Bern 1975, S. 200 f.

3) Abbe, H.: Berufssituation und Fortbildungsverhalten der Wirtschaftswissenschaftler, Stuttgart 1975, S. 111.

4) Deutsche Gesellschaft für Personalführung (DGIP): Orientierungsprobleme von Hochschulabsolventen beim Eintritt in die betriebliche Praxis, Neuwied 1972, S. 80.

10 % aller Befragten keine Einarbeitungsmaßnahmen aufzuweisen. Man kann aus solchen Zahlen, die Einarbeitungsmaßnahmen seien ein normales Ereignis beim Mitgliedswechsel zwischen Betriebsräten, die äußere Betrachtung der dienstunzulässigen Ergebnisse läßt jedoch Zweifel an dieser These berechtigt erscheinen.

Wir haben oben auf analytischem und sekundär-statistischem Wege festgestellt, daß in weiten Bereichen Inkompatibilitäten zwischen Ausbildungsinhalten und betrieblich-funktionalen Anforderungen im Betrieb bestehen. Ergebnisse direkter Befragungen beschärfen diesen Sachverhalt.<sup>1)</sup> Unter den oben erwähnten Vorbehalten der Operationalisierung kann angenommen werden, daß im Durchschnitt ca. 50 % der erworbenen Kenntnisse in der Praxis nicht anwendbar sind.<sup>2)</sup> 36 % aller Befragten behaupten sogar, daß nur zwischen 0 und 10 % der erworbenen Kenntnisse für die Praxis relevant seien. Da aber der Verwertungsquotient mit der Dauer der Betriebszugehörigkeit zunimmt, müssen die Zahlen dahingehend interpretiert werden, daß die Prozentzahlen den Quotienten der bisher in der Praxis verwendbaren Kenntnisse anzeigen.

Die Bewertung des Studiums durch die Diplom-Kaufleute in der Studie von Kuntz<sup>3)</sup> und die zitierten Aussagen bei Koch ('zu erkennen, daß das Studium sich mit Problemen abgibt, welche keine echten Praxisprobleme sind; die ungeheure Distanz der 'naiven' Hochschule von der Wirklichkeit')<sup>4)</sup> lassen weiterhin auf die mangelnde Transferierbarkeit und den problematischen Realitätsgehalt der Studieninhalte schließen.

---

1) Jühe, H.: a.a.O., S. 118 ff.

2) Eigene Interviews ergeben bezüglich der Verwertbarkeit des Studiums ein wesentlich schlechteres Bild, das auch durch die potentielle Ersetzbarkeit der Betriebswirte durch Nichtakademiker (67 % vgl. Kuntz, K.-M.: a.a.O., S. 132) bestätigt wird. Vgl. dazu auch Koch, Th.: a.a.O., S. 142.

3) Vgl. Kuntz, Th.: a.a.O., S. 132.

4) Koch, Th.: a.a.O., S. 196.



Wie weit Ignoranz und mangelndes Bewußtsein um die veränderten Sozialbezüge unter den Studienanfängern verbreitet ist, kann auch aus der Tatsache geschlossen werden, daß die Frage nach dem sozialen System Betrieb den meisten befragten Diplom-Kaufleuten erst erläutert werden mußte.<sup>1)</sup> Es scheint, daß die Reflexion über Anzahl und Art der Sozialkontakte im Betrieb weder im Studium noch im Alltagsverständnis ausgeprägt war. So werden, von Ausnahmen abgesehen,<sup>2)</sup> die Vorbereitungen auf die neuen Sozialbezüge auch weitgehend vernachlässigt. Vor diesem Hintergrund sind auch die immer wieder auftauchenden Forderungen nach einem Referendariat für Diplom-Kaufleute zu verstehen, denen die Praxis aber aus Kostengründen weitgehend reserviert begegnet.

Die Konsequenzen der Aufnahme der Berufstätigkeit scheinen - da kaum thematisiert - viele Berufsanfänger deshalb besonders hart zu treffen. Vor allem sind zu nennen:<sup>3)</sup>

- die Umstellung der Sprech- und Denkweise ("Nach dem Verkehr in wissenschaftlicher Sprache mit Gleichgesinnten kommt (die) sprachliche Anpassung an geistig Minderbemittelte; ich suchte zuviel nach sachlogischen Problemlösungen; Diskrepanz zwischen theoretisch wünschbarem und praktisch (und politisch) Realisierbarem.")
- der Verlust an Freiheit ("Umstellung des Lebensrhythmus; aufgezwungener Arbeitsrhythmus; Einordnung in eine geregelte Arbeitszeit.")
- Arbeit unter Zeit- und Termindruck ("Hektisches Arbeiten unter Zeitdruck, statt in Muße Probleme gründlich durchdenken zu können. Folge: Nervosität")
- Veränderte Arbeitsorganisation und -Methodik ("Mangelhafte Arbeitssystematik, Folge: übertriebenes Stressgefühl; Fähigkeit, die hauptsächlichsten Probleme kurz und knapp zu lösen, auf theoretisch saubere Lösungen zu Gunsten rasch realisierbarer (aber natürlich tragbarer!) zu verzichten.")

---

1) Vgl. DGfP: a. a. O., S. 60.

2) Vgl. dazu die Versuche des Fallbeispiels, Planspiele etc.

3) Alle wörtlichen Zitate aus Koch, Th.: a. a. O., S. 181 ff.





der Zwang zur Anpassung und die Forderung nach Loyalität als sehr bedrückend erlebt zu werden. Dazu einige Zitate der Betroffenen:

- "Ich unterschätze den Konformitätsdruck in Unternehmen." <sup>1)</sup>
- "Wer sehr karrierebewußt ist, dem bleibt nichts als die Anpassung, ganz hart." <sup>2)</sup>
- "Der leitende Mann, der kann einfach nicht mehr weiterarbeiten, wenn er sich nicht mehr mit dem unternehmerischen Ziel und der Art der Verwirklichung identifizieren kann." <sup>3)</sup>

Manifest werden diese Zwänge nicht nur in äußerlichen Vorschriften und Verhaltensweisen (z. B. Kleidung allg., bis zum Verbot roter Krawatten; ständige Bereitschaft zu Überstunden etc.), die aber selbstverständlich einzuhalten sind, wenn der Betroffene nicht die ständig schizoid anhaltende Willensfreiheit will, sondern auch in der Furcht, politische Vergangenheit offenzulegen oder entsprechenden politischen Parteien anzugehören. <sup>4)</sup>

Koch spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem "Quasi-Radikalen-ertrag der Wirtschaft." <sup>5)</sup> Anzumerken ist hierbei, daß nicht nur jene betroffenen sind, die z. B. in der DKP organisiert sind, sondern auch Mitglieder der zu Feindes ganz und gar nicht unternehmerfeindlichen SPD. "Obschon sich (die Sozialdemokratische Partei) heute zu allen wesentlichen Postulaten unseres Staatswesens (Demokratie, bewaffnete Neutralität, freie Marktwirtschaft, Privateigentum u. s. w.) wenigstens im Prinzip positiv einstellt, ist der

---

1) Koch, Th.: a.a.O., S. 187.

2) Vgl. o. V.: Mehr Glück als Können, in: Analysen, 2/1973, S. 9.

3) Johannes Gottwald, Vizepräsident der Union der leitenden Angestellten in einem "Spiegel-Gespräch", in: "Spiegel" Nr. 19/1971.

4) So wurden dem Verfasser nach längerem Zögern als Grund für Parteiaustritte aus der SPD als Gründe genannt: "Das Management sieht das nicht gern; wenn ich aufsteigen will, kann ich nicht in der SPD bleiben."

5) Koch, Th.: a.a.O., S. 146.





elaboriert und aufgewesene innerbetriebliche Sozialisations- und grundlegenden Vereinnahmung darstellt, um Karriere (im Sinne eines hierarchischen Aufstiegs) machen zu können.<sup>1)</sup> Eine wesentliche Komponente stellt hierbei der Faktor Engagement und Initiative dar. Der Aktive ist der Mitarbeiter, der argumentatorische Veränderungen versucht, sich Weiterbildung zum Programm macht und dadurch bewiesen hat, daß er innerhalb des bestehenden Zielsystems und in Bejahung prinzipieller unternehmensspezifischer Werte und Normen handelt. Eindeutig feststellbar sind Zusammenhänge zwischen Initiative und Karriereerfolg.<sup>2)</sup>

Weiterhin erklären sich die positiven Korrelationen zwischen Karriereerfolg und Herkunft<sup>3)</sup> bzw. Karriereerfolg und persönlichen Beziehungen<sup>4)</sup> nicht zuletzt aus der Bedeutung der Loyalität der Mitglieder für die Organisation. Da nicht anzunehmen ist, daß Fachwissen und Fachkenntnisse schichtspezifisch verteilt sind, kann mit Recht angenommen werden, daß die Verhaltensanforderungen im Management der Unternehmen schichtspezifische Einstellungsbündel voraussetzen. Während die Kinder der oberen Mittelschicht, die sich signifikant häufiger in Positionen hoher Ebenen befinden, als Arbeiterkinder mit gleicher Ausbildung und vergleichbaren Zeugnissen etc. und durch ihre Sozialisation meist mehr Gewähr für "erfolgreiches Verhalten" bieten, müssen Unterschichtsabsolventen der betriebswirtschaftlichen Ausbildung erst die ihnen kaum vertrauten Normen und Werte der unternehmerischen Subkultur in einem oft friktionsbefrachteten Prozeß aneignen. Diese Tatsache wird oft zum Bremsklotz in ihrer Karriere.<sup>5)</sup>

---

1) Vgl. Matthias, P.: a.a.O., S. 59.

2) Vgl. Matthias, P.: a.a.O., S. 120.

3) Vgl. Matthias, P.: 1973, a.a.O., S. 12.

4) Vgl. Matthias, P.: a.a.O., S. 120.

5) Vgl. Matthias, P.: a.a.O., S. 60; vgl. Pross, H., Boetticher, K.W.: a.a.O., S. 44 ff.; Sie formulieren an anderer Stelle: "Um in Spitzenstellungen zu gelangen, muß man schon in ihrer sozialen Nähe geboren sein. Je besser die Familie vorgearbeitet hat, das heißt: je höher der Rang des Vaters und des Großvaters war, desto günstiger sind die Aussichten, das oberste Ziel der Karriere, den Vorstandsposten zu erreichen." ebenda, S. 49.

Darüber hinaus kann aufgrund der empirischen Ergebnisse angenommen werden, daß familiäre Beziehungen und persönliche Kontakte, d. h. mithin auch das Bürgen für Zuverlässigkeit der Berufsanfänger den hierarchischen Aufstieg fördern. Von beispielsweise 64 Probanden, die in der Wirtschaft ... tätig sind, und die nach ihren eigenen Angaben familiäre Kontakte bzw. persönliche Beziehungen eingezogen haben, befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung 74 % auf der Hauptberufsebene bzw. darüber, von den Bürgen dagegen lediglich 11 Prozent.<sup>1)</sup> Da es als sehr gut anzunehmen ist, daß Personen auf einer Führungsebene nicht nur persönlich, sondern auch beruflich mit anderen Personen in Kontakt stehen, die in der Wirtschaft tätig sind, so ist es nicht verwunderlich, daß die Befragten, die auf der Hauptberufsebene tätig sind, auch eine familiäre oder persönliche Beziehung zu einem Vorgesetzten haben. Dies ist ein Hinweis darauf, daß die Befragten, die auf der Hauptberufsebene tätig sind, auch eine familiäre oder persönliche Beziehung zu einem Vorgesetzten haben. Dies ist ein Hinweis darauf, daß die Befragten, die auf der Hauptberufsebene tätig sind, auch eine familiäre oder persönliche Beziehung zu einem Vorgesetzten haben.

2)

Die Befragten, die auf der Hauptberufsebene tätig sind, haben eine familiäre oder persönliche Beziehung zu einem Vorgesetzten. Dies ist ein Hinweis darauf, daß die Befragten, die auf der Hauptberufsebene tätig sind, auch eine familiäre oder persönliche Beziehung zu einem Vorgesetzten haben. Dies ist ein Hinweis darauf, daß die Befragten, die auf der Hauptberufsebene tätig sind, auch eine familiäre oder persönliche Beziehung zu einem Vorgesetzten haben.

Das Ziel der Untersuchung liegt in der Organisationsentwicklung. Ziel 1 ist die Identifizierung der Organisationsentwicklung. Ziel 2 ist die Identifizierung der Organisationsentwicklung.

1) Matthias, P.: 1973, a.a.O., S. 12.

2) Vgl. Abschnitt 3222 dieser Arbeit.

Die Integration von Lernzeitstellen, bildet die Arbeitsanpassung an die Organisation. Dieser Bereich - wie oben schon ausgeführt - die beiden Korrelate zu Ausbildung und Indoktrination, nämlich die technisch-funktionalen und die normativen Rollenelemente enthält.

Die voraussetzungsweise Aufnahme in die Organisation (Probezeit) dient nur hauptsächlich dazu, die Erfolgchancen der Integration des neuen Mitglieds zu beurteilen. Es werden also sowohl die Funktionsfähigkeit des neuen Mitgliedes als auch die Übernahmefähigkeit und -willigkeit der organisationspezifischen Werte und Normen erprobt. Diese Erprobung ist meist nicht explizit ausgewiesen, sondern in der Berufsrolle selbst impliziert. Wir haben gesehen, daß die meisten Schwierigkeiten der Berufsaufgänger auch auf dem Gebiet der Werte- und Normenaneignung auftreten. Dabei ist jedoch festzustellen, daß die im Prinzip unauflösbare Verbindung der Rollenelemente in der Praxis oft dazu führt, daß durch die weitgehende Negation (meist aus den ideologischen Gründen der Legitimation der Führung und Gratifikation, aber auch bedingt durch fehlende Reflexion) der normativen Rollenelemente, entstehende Friktionen nur auf technisch-funktionale Rollenelemente deduziert werden. Daraus wird dann ein K. Versagen der Ausbildungsinstitution abgeleitet, womit man jedoch der Ausbildungsorganisation in keiner Weise gerecht wird.

Die Transformation der Identität, die bei erfolgreicher Teilnahme an der Organisation erfolgen muß, stellt nun - wie im Verlauf der Arbeit verdeutlicht - das eigentliche Problem dar. Um diesen Aspekt mit unserem rollentheoretischen Identitätsansatz abschließend beschreiben zu können, erscheint es zunächst notwendig, zu prüfen, ob der integrierte, der Organisation angepaßte Typ in der Realität überhaupt aufgefunden werden kann.

## 522 Die leitenden Angestellten - Ihr Selbstverständnis

Die herausgearbeiteten Zusammenhänge zwischen Mitgliedschaft, Identität und Identität sind offensichtlich abgrenzungsstiftend in der Gruppe zu denjenigen, deren Mitgliedschaft in den entsprechenden Gruppen nicht erfolgreich ist. Diese Zielgruppe besteht in unserem Fall in den leitenden Angestellten bzw. Managern.

Die Beschäftigten mit einer Reihe von Merkmalen, die eine nennenswerte Tradition. Setzen sich die älteren Studien vor allem mit dem Problem der Professionalisierung des Managers, seiner Funktion und Bedeutung in kapitalistischen Wirtschaftssystemen auseinander, so gibt Galbraith<sup>2)</sup> der ganzen Diskussion eine etwas veränderte Richtung. Die These von der "Technostruktur" versucht die Überlegung von der Herrschaft, der im ökonomischen Bereich führenden Intelligenz (leitende Angestellte, hochqualifizierte Spezialisten), also mithin die These von der Herrschaft der Manager,<sup>3)</sup> zu thematisieren. Ohne die in dieser Nachfolge sich verstehende Diskussion vertiefend aufzugreifen,<sup>4)</sup> kann angemerkt werden, daß ihr Thema

- 1) Als leitende Angestellte bzw. Manager sollen in unserem Zusammenhang Unternehmensmitglieder mit

- Prokura
  - einem Jahreseinkommen über 50 000,-,- DM
  - einer Personalverantwortung für ca. 200 Personen
  - einer Kosten/Umsatzverantwortung von über 5 % bezeichnet werden.
- Vgl. Witte, E., Bronner, R.: Die leitenden Angestellten, München 1974, insbes. S. 55 ff.

Man könnte aber auch eine umfassende Abgrenzung wählen, nämlich die der außertariflich bezahlten Unternehmensmitglieder, vgl. dazu Brinkmann, R. u.a.: Quantität, a.a.O.; eine Abgrenzung dieses Personenkreises ist durch die unterschiedlichen Betriebsgrößen, Ausbildungs- und Anforderungsniveaus etc. aber äußerst problematisch.

- 2) Vgl. Galbraith, J.K.: Die moderne Industriegesellschaft, Zürich 1970.

- 3) Vgl. Burnham, J.: Das Regime der Manager, Stuttgart 1951.

- 4) Vgl. hier z.B.: Kievenheim, Ch., Leisewitz, A.: Soziale Stellung und

das Selbstverständnis des Managers ist. Gerade dieser Zusammenhang wird auch bei Hartmann u.a. deutlich, die die Behauptung der 'dritten Kraft' hauptsächlich aus dem veränderten Selbstverständnis der Manager ableiten. "Aus unserer Untersuchung ergibt sich, daß die Leitenden sich weniger mit dem Unternehmer oder gar mit der leitenden Angestelltenmenschheit identifizieren, als in ihrer Mehrheit ihre eigene Stellung zwischen diesen beiden Kräften beziehen wollen."<sup>1)</sup>

Die Tatsache der Identifikation mit der Unternehmung, "wie sich herausstellte, identifizieren sich die Leitenden Angestellten mit der Unternehmung als Institution"<sup>2)</sup>, gilt hierbei in besonderem Maß für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler.<sup>3)</sup> Die im Verhältnis zu anderen Akademikern dominierende Karriereorientierung<sup>4)</sup> und ihr Glauben, daß Karriere weniger von Sachkompetenzen abhängig sei, ihre geringere Neigung, an die Einheitlichkeit kollektiver Interessen zu glauben, ihre äußerst geringe Bereitschaft, kollektive Interessen zu vertreten und Konflikte zu riskieren, deuten weiterhin auf die hohe Identifikation mit der Institution hin, die über die Identifikation mit der zugemuteten Rolle vermittelt ist.

Anzeichen deuten darauf hin, daß diese Identifikation in weiten Bereichen total ist. Eindrucksvolle Belege dieser These bietet Guzzardi, der als typische Einstellung zum Unternehmen einen 37jährigen Manager zitiert: "Ich werde oft von Unternehmensberatern angerufen. Man hat mir oft mehr Geld geboten.

---

Bewußtsein, Köln 1971; Gvisiani, D.M.: Management, Frankfurt 1974; Zu erwähnen sind hier auch die unzähligen Arbeiten über Führungsstil, die Praxis des Managements etc., die deutlich pragmatische Bezüge aufweisen, aber die Zielkomponente weitgehend außer acht lassen.

1) Hartmann, H. u.a.: Leitende Angestellte, Deuwied 1973, S. 147.

2) Hartmann, H. u.a.: a.a.O., S. 52.

3) Vgl. Hartmann, H. u.a.: a.a.O., S. 41.

4) Vgl. Hartmann, H. u.a.: a.a.O., S. 70.



Aber es muß schon mehr sein als nur Geld. Oder in meiner Position müßte irgendem schrecklicher Fehlschlag passieren. Ich fürchte, die Herren Semifinister unterschätzen weitgehend die Verpflichtung, die man einem Unternehmen gegenüber empfinden kann. Außerdem glauben Sie nicht, ich sei sehr zufrieden und glücklich. Ich spüre nicht den Drang danach, zu einer anderen Firma zu laufen, aber deswegen bin ich durchaus nicht selbstzufrieden. Meine Aufgabe, mein Wissen und dessen Resultate sind einfach nicht die Art von Waren, die man nicht einfach in einer Wurstchenbude feilbieten kann."<sup>1)</sup>

Die Organisation des Unternehmens ist ein zentraler Aspekt aller unternehmerischen Entscheidungen. Problemfelder stellen z.B. die mögliche Diskrepanz von institutionellen und persönlichen Interessen dar (Festlegung von Arbeitszeit, Gehalt, Kompetenz etc.) sowie Fragen von weitreichender strategischer Bedeutung (Entlassungen, Rationalisierung, Fusion etc.). Doch werden i. d. R. die Entscheidungen im Interesse des Unternehmens gefällt werden müssen, da von dort und nur von dort die Legitimation für die Entscheidungen bezogen wird. In diesen Zusammenhang sind auch die Anforderungen der Kreativität und Kritikfähigkeit eingebunden. Dieses im makroökonomischen Konkurrenzzusammenhang lebensnotwendige Innovationspotential kann nicht gegen das Unternehmen gerichtet sein, sondern muß sich funktional dem unternehmensspezifischen Zielsystem unterordnen. Nicht zuletzt dienen Weiter- und Fortbildung dazu, die Motivation des Einzelnen produktiv umzusetzen. Wie auch die nachstehend zitierte Beobachtung illustriert, kann hier sicher mit Recht von "instrumenteller Vernunft" gesprochen werden, einer Herrschaft von nur "technischer Rationalität" und Sachzwängen.<sup>2)</sup> Die Fiktion von Freiheit und Demokratie, die die Begriffe "Kreativität" und "Kritikfähig-

1) Guzzardi, W.: a.a.O., S. 55 f.

2) Vgl. dazu insbesondere die Frankfurter Schule, z.B. Horkheimer, M.: *Sozialphilosophie* (1967) und *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft* (Frankfurt 1967).

keit" vermuten lassen, bleibt eben nur so lange bestehen, solange sie nur funktional im Sinne der besseren Zielerreichung bleiben und diese nicht beeinflussen vermögen. Dazu ein längeres Zitat:

"Damit ist auch die Zielgruppe dieser Seminare zu umreißen: Karriereorientiert, Kritik "im Rahmen" und konstruktiv, effizienzbezogen bei vollständiger Identifikation mit den Zielen des jeweiligen Unternehmens, wobei Spielraum insofern gestattet erscheint, als es unterschiedliche Auffassungen über die Gestaltung des optimalen Weges zur Erreichung des Unternehmenszieles und dessen Definition in lang- oder kurzfristige Perspektive, je nach wissenschaftlicher Herkunft gibt.

Weitgehend fachliche Einseitigkeit mit hoher dynamischer Qualifikation ergänzt die starre Verhaftung im tradierten Gesellschaftlichen Wertesystem, vorausgesetzt, es behindert das individuelle Karrieremuster nicht.

Wie weit die analytischen und die intellektuellen Fähigkeiten kanalisiert und von gesellschaftspolitischen Problemen losgelöst sein müssen, um den persönlichen Erfolg im angestrebten Rahmen zu gewährleisten, zeigt sich nirgends deutlicher als bei der Stoffvermittlung durch Referate mit Diskussion. Sowohl Fragen als auch Kritik des Auditoriums zielen auf Probleme wissenschaftlich-technischer Art. Der zuweilen in den Referaten anklingende Wille zum weitestgehenden Einsatz wirtschaftspolitischen Instrumentariums, der dem Außenstehenden zuweilen den Eindruck pragmatisch, zynischer Argumentation hinterläßt, wird darum vom Auditorium nicht wahrgenommen: Der Wille zur Managerkarriere scheint anderes – als unternehmensbezogenes Denken – auszuschließen."<sup>1)</sup>

Zu dem gleichen Ergebnis kommt auch Presthus.<sup>2)</sup>

---

1) o. V.: Klausur im Kloster, in: ANALYSEN, 2. Jg., 10/1972, S. 23; vgl. dazu auch Merton, R. K.: Bürokratische Struktur und Persönlichkeit, in: Mayntz, R. (Hrsg.): Bürokratische Organisation, Köln 1968, S. 265-276.

"Als Folge der täglichen Routine entwickeln die Einzelnen besondere Präferenzen, Antipathien, Diskriminierungen und Begünstigungen ... Diese Psychosen entstehen aus Forderungen, die an den Einzelnen durch die besondere Struktur seiner beruflichen Rollen gestellt werden." Ebenda, S. 268.

2) Presthus, R.: Individuum und Organisation, Typologie der Anpassung, Hamburg 1966.

Grundgedanke seiner Analyse ist der Versuch die "Muster" des individuellen Anpassungs zu definieren, wie sie sich in bürokratischem Milieu entwickeln.<sup>1)</sup> Die Organisationen als "Miniaturgesellschaften" erfüllen auch Presthus wichtige Bedürfnisse ihrer Mitglieder (Sicherheit, Anerkennung etc.)<sup>2)</sup> und erwarten dafür Loyalität und Gehorsam. Konfliktär ist diese Situation in zweifacher Hinsicht:

1. wenn die Werte und Normen der dieser Subkulturen den gesamtgesellschaftlichen Werten und Normen widersprechen bzw. sie nicht stützen.
2. wenn nicht alle menschlichen Bedürfnisse von der Organisation erfüllt werden, was kaum anzunehmen ist (Autonomie, Spontaneität).

Die Anpassungsmechanismen sind vor allem deshalb stärker (auch in Konfliktsituationen), weil in unseren westlichen Gesellschaften eine tief verwurzelte Angst und Unsicherheit gegenüber Autorität besteht,<sup>3)</sup> d.h. das Individuum das Bestreben hat, "sich durch Gehorsam gegenüber der Autorität von Spannungsgefühlen zu entlasten."<sup>4)</sup> Presthus versucht die Autoritätsbehrigkeit vor allem durch gesellschaftlich vorgeprägte Erziehungsmuster zu erklären. Konditioniert durch Liebesentzug, manifeste und latente Sanktionsmuster (wie alle Arten versagter Anerkennung oder Wertschätzung) versucht der so erzogene Mensch durch Anpassung an die institutionell vorgefertigten Werte und Normen diesen zu entsprechen, um eben den erwähnten Sanktionen zu entgehen. Besonders bedeutsam erscheint hier der Hinweis auf diesen programmatischen Typ, der nur schwer Ungewißheit und Widersprüche ertragen kann und sich deshalb "durch feste Ordnungsstrukturen und Machtausübung zu stabilisieren versucht."<sup>5)</sup> Seine Welt ist geordnet in ein "Oben"

1: Presthus, R.: a.a.O., S. 13.

2) Vgl. die Parallelen zu Luhmann.

3) Vgl. Presthus, R.: a.a.O., S. 106 ff.

4) Presthus, R.: a.a.O., S. 106.

5) Presthus, R.: a.a.O., S. 139.

und "Unter", in "Schwäche und Stärke". Der Hinweis auf die autoritäre Persönlichkeit erscheint hier durchaus angebracht.<sup>1)</sup>

Obwohl nicht alle Mitglieder von Institutionen diesem Verhaltenssyndrom entsprechen (vgl. die Typen des Indifferenten und Ambivalenten)<sup>2)</sup>, scheint es Presthus plausibel, daß die Aufsteiger diese Situation i. d. R. so sehen und die latenten und manifesten Macht-, Expansions- und Überlebensziele der Unternehmung sowie die daraus ableitbaren normativen Regelungen akzeptieren. Wichtig erscheint auch der Hinweis, daß der Aufsteiger dazu neigt, diese Werte und Normen zu personifizieren.<sup>3)</sup>

Der Idealtyp des Aufsteigers, der die oben beschriebenen Eigenschaften am reinsten repräsentiert, zeichnet sich also aus durch:

- hohe Arbeitsmoral
- Vermögen und Wunsch, sich mit der Organisation zu identifizieren
- Unterordnung bzw. relativ autoritäres Führungsverhalten
- Anpassung an den Markt, d. h. Teilhabe an einer manipulativen außen-geleiteten "Ethik"
- Fähigkeit, planend zu manipulieren
- einen starken Machtanspruch
- konventionelle Wertvorstellungen
- Statusangst, Interessen für Rangordnungen und Symbole
- Monopolisierung statusverleihender Tätigkeiten
- Fähigkeit, Ungerechtigkeiten hinzunehmen und zu rationalisieren
- Personalisierung organisationeller Einflüsse und Probleme.

---

1) Vgl. Adorno, Th. W. u. a.: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt 1973.

2) Vgl. Presthus, R.: a. a. O., S. 208 ff.

3) Vgl. Presthus, R.: a. a. O., S. 139.

Diese durch eine große Zahl empirischer Untersuchungen gestützte Thesen weisen wiederum auf die Behauptung der Internalisierung organisationspezifischer Werte durch das Mitglied der Organisation hin, das aufsteigen will.

Die Gegenüberstellung der Aussagen von Angehörigen des Top-Managements und des unteren Managements, die Costes und Pelegrih vorgenommen haben, lassen auch erkennen, daß die Quantität bzw. die Qualität individueller Leistungstechnisch (funktionelle Rollenelemente) kaum zur Erklärung von Aufstieg und Karriere herangezogen werden kann, sondern Tätigkeitsbündel, wie "Management", "Entscheidungsfindung", "den Menschen und Erziehung und Sozialisation betreffend" etc. stärker in Betracht kommen, die am besten durch die Rollenelemente "Management" und "Erziehung" auf die Berufsrollenidentität.

1) Vgl. Coates, Ch. H., Pelegrin, R. J.: Executives and Supervisors: The Social and Organizational Context of Their Work, New York 1962, S. 48 - 53; vgl. Offe, C.: a.a.O., S. 71 ff.

Johnson, M. "Individual Factors in Career Achievement." *The American Journal of Sociology*, Vol. LVI, 1951, S. 407.

Vollmann, J. G.: Personalauslese, in: Handbuch der Psychologie, Bd. IX, Göttingen 1970, S. 620 ff.

bei Rekrutierung und Aufstieg<sup>1)</sup> und die Systeme der Personalbeurteilung, in denen Loyalitätsüberlegungen höchste Punktwerte einnehmen. Die Schwierigkeiten für den Spezialisten, in Unternehmungen aufzusteigen, deuten weiterhin darauf hin, daß die Berufsrollen der Manager weitgehend von extrafunktionellen Elementen geprägt sind.

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch dann, wenn man das Phänomen Macht in die Analyse miteinbezieht. Wenn wir nämlich die Kriterien "Effizienz der Untergeordneten" und "Rentabilität" zugrunde legen, scheitern machtorientierte Vorgesetzte "besser" zu sein, als Vorgesetzte, die die Kohäsionsfunktionen mehr betonen. McClelland und Burnham gehen bei ihren (sich schon über Jahrzehnte erstreckenden) Forschungen davon aus, daß in organisatorischen Zusammenhängen insbesondere drei Grundbedürfnisse des Menschen zu befriedigen sind:<sup>2)</sup>

1. Bedürfnis nach Leistung
2. Bedürfnis nach Macht
3. Bedürfnis nach Geselligkeit (Zugehörigkeit zu Mitmenschen)

Für den Typ des Managers stellen sie nun zwei Grundtypen fest, die Macht-orientierten und den nach Geselligkeit Strebenden. Der Machtorientierte befindet sich häufiger in leitender Funktion (ca. 80 % aller Fälle) und führt zu effizienteren Gruppen und Abteilungen (zu 73 % als die nach Geselligkeit orientierten Manager).

Dieses Ergebnis wird mit der eindeutigeren Entscheidungsfindung und -durchsetzung erklärt. Unter den machtorientierten Angestellten sind nun zwei

---

1) Vgl. Inkeles, A.: Personality and Social Structure, in: Merton, R.K.: u.a. (Hrsg.): Sociology Today, New York 1959, S. 249 - 276.

2) Vgl. McClelland, D.C., Burnham, D.H.: Nette Kerle sind schlechte Vorgesetzte, in: Psychologie heute, 4/1976, S. 68 - 70.



Angewandte Sozialpsychologie (Gruppe und Sozialpsychologisches Institut der Universität München) 1976, S. 131 ff. (speziell zur Identifikation mit der Firma, S. 132 ff.).

II bei McClelland und der "Aufsteiger" bei Presthus zeigen frappierende Übereinstimmungen, denn der Macht-Typ II zeichnet sich vor allem durch die Identifikation mit den Unternehmenszielen aus ("Was gut ist für meine Firma, ist auch gut für mich"), trifft aus diesem Wissen konsequente Entscheidungen, übt die Macht meist ohne feststellbaren Zwang aus, und erreicht, daß seine Untergebenen Loyalität, Verantwortungsgefühl und eine klare Vorstellung vom Arbeitsablauf haben. Dabei sieht er die Zurückstellung seines Selbstinteresses nicht als wertmindernd für sich an, "denn seine eigene Macht u. sein eigener Einfluß leiten sich ja von der Stärke der Firma

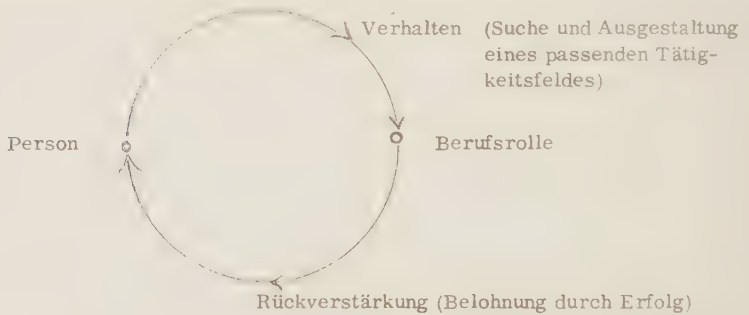
Interessant erscheint abschließend noch der Hinweis, daß gerade der deutsche Manager den Typ des korrekten Sachwalters seiner Institution erfüllt. Die Kompatibilität von Motivation des Individuums und den Zielen des Unternehmens belegt Geissler<sup>2)</sup> aus psychologischer Sicht. Er behauptet aus der Erfahrung als Personalberater, daß die Leistungsmotivation und der Karriereehrgelz bei Managern im Grunde nur in der Kompensation von Defiziten in der Primärsozialisation bestehe, was in dem Kontext "Unternehmen" fast ideal möglich sei. Aufstieg wird so Selbstindikation einer defizitären Persönlichkeit.

1) McClelland, D.C., Burnham, D.N.: a.a.O., S. 70.  
Vgl. dazu auch o.V.: Lutz im Bild, in: Absatzwirtschaft, 20, 1976, S. 54/55.  
Dieser Bezug stellt die Verbindung der Identifikation mit der Firma des Managers Robert A. Lutz heraus, dem es gelungen ist, die "angestrebte Identität von Unternehmen und Manager (zusammenzufassen) in der Fälligkeit durch zu setzen" (ebenda, S. 54).

2) Geissler, J.: Psychologie der Karriere, München 1977.

Sein Resümee ist ein einfaches Regelkreismodell, das die Zusammenhänge von Individuum und Unternehmen, wie folgt beschreibt:<sup>1)</sup>

"Der Mensch wählt den Beruf, der zu ihm paßt, bzw. er sucht sich aus dem vorgegebenen Arbeitsrahmen diejenigen Tätigkeiten aus und baut sie auf, die seinen Bedürfnissen entsprechen. Gleichzeitig wirken die ausgeübten Arbeitsfunktionen jedoch auch auf ihn zurück, indem sie seine ursprüngliche Disposition verstärken und ihn auf seine eingeeengte Lebensform festschreiben. Aus einer defizitären Ausgangslage entstand Leistung, aus Leistung erwachsen Erfolge, aus Erfolgen wurden Belohnungsreize für das gesamte Verhalten." Vereinfacht sieht ein solcher Regelkreis so aus:



Diese behavioristische Überlegung ist u. a. auch für die betriebswirtschaftliche Personalwirtschaft grundlegend.<sup>2)</sup> Seine Plausibilität kann an der Politik der Unternehmen<sup>3)</sup> bei der Besetzung von Spitzenpositionen oder an den Systemen der Personalbeurteilung nachgewiesen werden.<sup>4)</sup>

---

1) Geissler, J.: a. a. O., S. 197.

2) Vgl. dazu: Kupsch, P. U., Marr, R.: Personalwirtschaft, in: Heinen, E.: Industriebetriebslehre, Wiesbaden 1972, S. 459 H.

3) Vgl. Kruse, U., Kruse, S.: "Job-Hobber" oder "die Katze einfach", in: Analysen 11/1975, S. 18/19.

4) Vgl. Grunow, D.: a. a. O.

Adaptation (Anpassung) und Flexibilität (Flexibilität) der Organisation (Organisation) und die Anpassung (Anpassung) der Organisation (Organisation) an die Umwelt (Umwelt) ist nicht eine völlige Starrheit der Organisation behauptet, wie Burisch den so-  
offenen (offenen) Anpassung (Anpassung) der Organisation (Organisation) an die Umwelt (Umwelt) zesse ergeben sich a priori aus den erwähnten Friktionen der Anpassung und der Marktorientierung der Unternehmen. Außerdem sind sich die Unternehmenseleitungen des Widerspruchs zwischen Loyalität und Anpassung einerseits und Kreativität und Kritikfähigkeit andererseits wohl bewußt, was die immer größere Bedeutung der Weiterbildung, Management-Seminare etc. anzeigt. Weiterhin haben sich Wirtschaftsorganisationen auch insgesamt gesellschaftlichen Entwicklungen anzupassen.

Identität mit dem Unternehmen ist hier nicht als formalistische Befolgung von genau definierten Vorschriften zu verstehen, sondern als produktive Umsetzung allgemein festgelegter oder anerkannter Ziele und Werte (Gewinn, Umsatz, Sicherung des Überlebens der Unternehmung), innerhalb denen Ak-  
tione (Aktionen) der Unternehmung (Unternehmung) innerhalb enge Grenzen gesetzt sind. Die Grenzen sind bestimmt durch das Prinzip der Konkurrenz und von Effizienzkriterien, die nur andeutungsweise rational bestimmbar sind, da die Unternehmungen in einen nationalen und internationalen Prinzip<sup>2)</sup> organisiert ist.

1) Vgl. Burisch, W.: Organisation als Ideologie, Stuttgart 1978, S. 109.

2) Vgl. Weber, M.: Die protestantische Ethik, Bd. 1, 2. Aufl., München 1969, S. 12.

## 523 Berufstätigkeit - Identität - Karriere

### Zur These des außergeleiteten Managers

Im letzten Kapitel dürfte deutlich geworden sein, daß die These von der Übereinstimmung der Werte, Normen und Verhaltensvorschriften, die im formalen System Unternehmen festgelegt werden und der Persönlichkeit der Führungskraft notwendige Voraussetzung und Konsequenz des Aufstiegs sind.

Dieser Tatbestand, so argumentiert Argyris, steht aber im Widerspruch zur reifen Persönlichkeit. Wenn man nämlich "die traditionellen formalen Prinzipien der Organisation (das sind Befehlskette, Aufgabenspezialisierung usw.) für die Errichtung einer sozialen Organisation verwendet und wenn man als Input Handelnde verwendet, die eine reife psychologische Entwicklung durchlaufen (d. h. die eine Neigung zu relativer Unabhängigkeit, Aktivität, Gebrauch wichtiger Fähigkeiten usw. haben), dann schafft man eine Störung, weil die Bedürfnisse gesunder Individuen, die oben genannt wurden, mit den Erfordernissen der formalen Organisation, die den Handelnden im allgemeinen in Situationen arbeiten lassen, in denen er abhängig, passiv ist und wenige und unwichtige Fähigkeiten verwendet usw., nicht kongruent sind."<sup>1)</sup>

Speziell zur Frage der Aufstiegsmotivation sind Richter und Geissler anzuführen. Richter erwähnt, daß sehr ehrgeizige Menschen "ursprünglich meist besondere Ängste haben, sich in einer Gruppe zu behaupten."<sup>2)</sup> Gerade die angstbedingte Unfähigkeit zu solidarischem Verhalten ist der Motor für den Aufstieg. Es geht ihnen letztlich nur darum, Machtmittel zu erhalten, "sich die Mitmenschen vom Leibe zu halten, von denen sie sich auf gleicher Ebene sehr bedroht fühlen."<sup>3)</sup> In ähnlicher Weise behauptet Geissler aufgrund seiner

---

1) Vgl. Argyris, C.: a. a. O., S. 230.

2) Richter, H. E.: Flüchten oder Standhalten, Hamburg 1976, S. 205.

3) Richter, H. E.: a. a. O., S. 205.

empirischen Erfahrungen als Personalberater, daß Führungskräfte hauptsächlich aus Überkompensation von Defiziten aus der Primärsozialisation ihre Motive zu Aufstieg und Karriere beziehen.<sup>1)</sup>

Wenn wir zurückkommend auf unser Modell der Identitätsbalance das individuelle Verhalten als Reproduktion der Rationalität der Institution ansehen müssen, bleibt festzustellen, daß es dem Einzelnen kaum gelingen wird, in den für Unternehmungen normalen hierarchischen Strukturen Ich-Identität herzustellen. Richter beschreibt demzufolge den Prozeß der Normübernahme, der - wie wir festgestellt haben - insbesondere für Führungskräfte gültig ist, als fast unmerklichen Prozeß der Selbstaufgabe. "Eher noch mehr erschwerend wirkt sich der Umstand aus, daß der Betreffende kaum zu merken pflegt, wie sein Verhalten mehr und mehr seiner Eigensteuerung entgleitet."<sup>2)</sup>

Genau an dieser Stelle ist der Punkt erreicht, in der "Ich-Identität" auf "soziale Identität" reduziert und die Außensteuerung evident wird. Statuszwang wird hier nicht mehr als Statuszwang empfunden.<sup>3)</sup>

Unwiderlegbare Indizes für diesen Prozeß zu finden, erscheint trotz der zitierten Aussagen recht schwierig, denn der Nachweis ist so lange nicht endgültig, solange über die Identitätsbalance nur Indikatoren vorliegen und einer exakten Analyse unterzogen werden kann.

Die der Reduktionsstrategie der Identitätsbalance zugrunde liegende Annahme ist, daß der Einzelne, um in der Organisation zu überleben, seine individuelle Handlungsmuster an die Normen der Organisation anpassen muß. Da die Identitätsbalance ein Prozess ist, der die Identität des Einzelnen in der Organisation aufrechterhält, ist die Identitätsbalance ein Prozess der Identitätsreparierung der Lebensbereiche. Da die Identitätsbalance ein Prozess ist, der die Identität des Einzelnen in der Organisation aufrechterhält, ist die Identitätsbalance ein Prozess der Identitätsreparierung der Lebensbereiche.

---

1) Vgl. Geissler, J.: a.a.O., S. 130 ff.

2) Richter, H.E.: a.a.O., S. 210.

3) Vgl. Strauss, A.: a.a.O., S. 81.

Schwaupf"-Ideologie bringt diesen Aspekt drastisch zum Ausdruck. Der Zerfall in einen "Arbeitsmenschen" und einen "Privatmenschen" ist, bewußt oder unbewußt der Versuch, die Individualität und Unverwechselbarkeit des Individuums wenigstens in reduzierter Form zu bewahren. Nur so ist auch der Prozeß der Technostrukturbildung, wie sie z.B. von Offe<sup>1)</sup> auf gesamtgesellschaftlicher Ebene begriffen wird, auch in kleineren organisatorischen Kontexten zu verstehen. Die Konsequenz ist die schon angedeutete Instrumentalisierung beruflichen Handelns. Man kann in diesem Zusammenhang wiederum die "bürokratische Persönlichkeit" bei Merton zitieren oder die alltägliche Redewendung, man handle in einer bestimmten Situation als Richter, Polizist, Vorgesetzter etc., doch als "Mensch" denke man natürlich ganz anders und würde auch dementsprechend anders handeln.

Unser empirisches Material<sup>2)</sup> deutet aber darauf hin, daß Manager diesen Separierungsprozeß nicht vollziehen können. Wie ausführlich dargestellt, scheint die Trennung von "Privat- und Berufsleben" im Dasein des Managers kaum mehr produzierbar. Die Prägung des Lebensstils (Wohnungseinrichtung, Autotyp etc.), die Vereinnahmung nahezu des gesamten Zeithaushaltes durch den Beruf (im Durchschnitt beträgt die Arbeitszeit von Managern 55 - 65 Stunden in der Woche), das Wahrnehmen der sog. "gesellschaftlichen Pflichten" z.B. Arbeitessen, dienstliche und politische Repräsentation in Interessenverbänden, Mitgliedschaften in entsprechenden Vereinen und Clubs,<sup>3)</sup> sind eindeutige Anzeichen dafür. Die politischen Orientierungen, die Konstitution eines ausgeprägten "Wir-Gefühls", verbunden mit auffallender Kritiklosigkeit gegenüber dem Wirtschaftssystem bzw. den Verhaltensweisen ihrer Re-

---

1) Vgl. Offe, C.: "Krisen und Krisenmanagement": Elemente einer politischen Krisentheorie, in: Jänicke, M. (Hrsg.): Herrschaft und Krise, Opladen 1973, S. 213.

2) Vgl. Punkt 5123 dieser Arbeit.

3) Vgl. Dalton, M.: a.a.O., S. 407 ff.



1) Berufssrolle haben.

Der Sozialstereotyp des dynamischen, loyalen und mit Vehemenz die Unternehmensinteressen vertretenden leitenden Angestellten, des technokratischen Führers, des politisch konservativen und anpassungsfähig<sup>2)</sup> reagierenden, in der spezifischen unternehmerischen Rationalität entscheidenden Managers hält also auch der exakteren, wissenschaftlichen Analyse stand.

---

1) Vgl. Fiedler-Winter, R.: Die Moral der Manager, Stuttgart 1977.

2) Vgl. hierzu Punkt 5122 dieser Arbeit; Blaschke, D.: 1972. a.a.O., S.182.

## 6 ZUSAMMENFASSUNG

### 61 Zwei Thesen:

- I. Die Inkompatibilität der Rollen und Sozialisationskontexte in Universität und Betrieb
- II. Die Behauptung der latenten Bezogenheit von Universität und Betrieb - Soziale Identität als "Ich-Identität" oder die These von der "Nicht-Identität"

Die exemplarische Analyse des Verhältnisses von Ausbildung und Beruf und die Herausarbeitung der spezifischen Problematik individueller Reproduktion in diesem Zusammenhang, versuchten, die "objektive" Ebene der Situation zu beschreiben und mit der individuellen Interpretation einer Gruppe von Beteiligten in Beziehung zu setzen. Zwei Thesen stehen am Schluß dieser Untersuchung. Die erste beschreibt die Strukturzusammenhänge, die zweite die Konsequenzen für die an diesen Zusammenhängen beteiligten Individuen.

Die behauptete Inkompatibilität von Qualifikation und Produktion wurde im Verlauf der Diskussion eindeutig offengelegt. Von allen uns bisher bekannten Analysen unterscheidet diese Untersuchung sich durch die Hypothese, daß die Inkompatibilität von Hochschulausbildung und Berufstätigkeit nicht in zufälligem oder intendiertem Versagen ihre Gründe hat, sondern als systembedingte Inkompatibilität - bei Beibehaltung der Strukturen - prinzipiell unauflösbar ist.

Die theoretisch fundierte Rollenanalyse des Berufs (vgl. Kapitel 2) stellte die Deutungsmuster für dieses Phänomen zur Verfügung. Es wurde nämlich evident, daß Berufsrollen nicht nur - wie weithin unreflektiert angenommen und ideologisch verbrämt - technisch-funktionale Verfahrensregeln umfassen, sondern auch sogenannte extrafunktionale Bereiche, die wir

- regulative Normen und Einstellungen und
- extrafunktionale Normen

genannt haben (vgl. Abschnitte 221 und 222).

In diesem Bereich der Rollenanforderungen sind die prinzipiellen, systembedingten Inkompatibilitäten zwischen Ausbildung und Beruf angesiedelt.

Vier Aspekte waren hier vor allem relevant:

- a) die Zielstruktur der beiden Organisationen (Gewinn versus Wissenschaftlichkeit),
- b) die verschiedenartigen Interaktionsmuster in Ausbildung und Berufsausübung (Schule versus Lehre),
- c) die zeitlichen Dimensionen der Rollen (Moratorium versus Dauer),
- d) die organisatorische Verankerung der beiden Rollen (Arbeiterrolle versus (potentielle) Führerrolle).

zu a) Eigentlich nicht explizit zu betonen sind die unterschiedlichen Ziele von Universität und Betrieb. Während sich die universitäre Ausbildung wohl nach wie vor an dem Ideal der Wissenschaftlichkeit orientiert (Reflexion, Abwägen, Erkennen, keine definitiven Aussagen etc.), ist der Betrieb den Verwertungsprozessen einer kapitalistischen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung unterworfen. Das bedeutet Gewinnorientierung, Effektivität und Effizienz, schnelle Entscheidungen, pragmatische Orientierung an der Realität etc. Auf die Bestrebungen, die Universität ähnlichen Intentionen zu unterwerfen, wurde schon hingewiesen. Trotzdem kann, derzeit wenigstens, noch von keiner Zielidentität gesprochen werden, obwohl die Meinungen speziell über die Funktion der Betriebswirtschaftslehre stark divergieren (vgl. Kirsch 1972).

1.4 Der Prozess der beruflichen Sozialisation kann in drei Phasen gegliedert werden. Das sind die

- Vorbereitungsphase (Berufswahl)
- antizipatorische Phase (Ausbildung)
- Phase der konkreten Sozialisation (Einnahme der Berufsrolle).

Die zweite und die dritte Phase sind in modernen Gesellschaften meist in Organisationen institutionalisiert. In unserem Fall werden Phase 2 und 3 in

verschiedene Institutionen plziert, nämlich in Universität und Betrieb. Das Interaktionsmuster "Schule" (Universität) zeichnet sich dabei hauptsächlich durch verbale Kommunikation mit abstrakt, analytischem Muster aus während das Interaktionsmuster "Lehre" durch eine tätige, pragmatische Dimension repetitiver Art charakterisiert ist, deren Ziel nicht in sich selbst liegt (wie in der Phase der Ausbildung, in der der Sozialisand i. d. R. für sich selbst arbeitet), sondern in der Gewinnerzielung durch Produktion (die Ausbildung des Sozialisanden ist quasi ein "Nebenprodukt"). (vgl. dazu die Kapitel 31 und 32).

zu c) Mit den verschiedenen Interaktionsstrukturen sind auch ganz verschiedene Zeitperspektiven verbunden. Die Studentenrolle ist eine Übergangsrolle mit sich selbst aufhebendem Charakter (vgl. Abschnitt 224). Die Berufsrolle ist demgegenüber auf Dauer angelegt.

zu d) Schließlich ist einer der wesentlichsten Punkte die verschiedene Verankerung der beiden Rollen in den jeweiligen, hierarchisch strukturierten, organisatorischen Kontexten. Während die Studentenrolle die niedrigste Stufe in der Universitätshierarchie darstellt (vgl. Abschnitte 224 und 411), sind die Zielrollen prinzipiell Führungsrollen (vgl. Abschnitte 221 und 222). Schlagwortartig können die Studentenrolle als Arbeitnehmerrolle und die Zielrolle im Beruf als Arbeitgeberrolle bezeichnet werden. Dadurch wird nun ganz deutlich, daß damit entsprechende Verhaltensanforderungen verbunden sind (vgl. dazu Abschnitt 213). Die Arbeiterrolle impliziert zwar ebenfalls Dimensionen mit extrafunktionalem Charakter (präventiver Einfluß), doch sind die technisch-funktionalen Anforderungen vorherrschend. Genau gegenteilig ist die Zielrolle der Studenten strukturiert. In dieser Rolle bestehen zwar auch Anforderungen technisch-funktionaler Art, doch werden die extrafunktionalen Elemente der Berufsrolle mit zunehmender Positionshöhe immer wichtiger und zu den fast ausschließlich bedeutenden Verhaltensanforderungen (vgl. Abschnitte 222 und 223).

Besonders relevant ist dabei die Tatsache, daß die in der Studentenrolle auseinanderfallenden Rollenkomponenten - von der Institution Universität werden i. d. R. nur technisch-funktionale Anforderungsmuster vorgeschrieben - in der Praxis untrennbar miteinander verbunden sind. Loyalität zur jeweiligen, speziellen Organisation ist Teil der Berufsrolle, während die Studentenrolle dies nicht für die spezielle Organisation definiert, sondern einem von der formalen Struktur der Universität weitgehend abgelösten, subkulturellen Loyalitätsmuster (vgl. die Arbeiterrolle im Betrieb), verhaftet ist, das nur die Studenten betrifft.

Diese Analogie mag zwar auf den ersten Blick problematisch erscheinen und die differenzielle Lage der heutigen Arbeiterklasse nicht genügend berücksichtigen, doch macht die Gegenüberstellung der Anforderungsstrukturen im Studium und im Beruf (vgl. die Kapitel 41 und 51) und der Vergleich der Einstellungen der Studenten zum Studium (vgl. Kapitel 42) mit denen der Wirtschaftsakademiker in der Praxis zu ihrem Beruf (vgl. Kapitel 52) gerade den oben ausgeführten Gedanken plausibel, wobei u. a. vor allem die Unstetigkeit der Studenten zu der Organisation Universität und den Studieninhalten (dies ist besonders richtig, während etwa Loyalität und Identifikation zu den wichtigsten Merkmalen des "professioneller" leitenden Angestellten zählen).

Es ist evident, daß dieses Muster von Anforderungen und subjektiven Elementen tiefere Konsequenzen zeitigt, insbesondere dann, wenn zur Beschreibung der Situation spezifische Deutungsmuster herangezogen werden. Diese spezifischen Deutungsmuster liefern die Analysezusammenhänge des interpretativen Rollenkonzepts (vgl. Abschnitt 212).

Hierzu unsere zweite, etwas spekulative These. Mit ihr wird nämlich behauptet, daß die Rollenanforderungen der Universität nicht allein dysfunktional, sondern latent funktional auf die Zielrolle bezogen sind. Dazu ist insbesondere auf das Kapitel 33 zurückzugreifen. Identität wird hier als Zustand der Balance zwischen persönlicher Identität (Aspekt: Einmaligkeit und Un-

verwechselbarkeit des Individuums) und soziale Identität (Ausprägung z. B. den symbolischen Allgemeinheiten der Umwelt) definiert. Sie wird nicht einmal erworben, um dann konstant zu bleiben, sondern immer wieder neu produziert.

Vieles spricht dafür, daß sowohl die Studentenrolle als auch die Rolle des Wirtschaftsakademikers in der Praxis Regressionen auf die soziale Identität darstellen. In der Studentenrolle, die als Arbeiterrolle bezeichnet wurde, fehlen vor allem die produktiven, die eigenen Rollenanforderungen beeinflussenden Elemente, denn die Studentenrolle stellt die niedrigste Stufe in einer hierarchisch strukturierten Organisation dar. Ihr fehlen - bedingt durch die Verfassungen der Universitäten (Stimmenverhältnisse in den Gremien) - de facto jegliche Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Dort wo die produktiven Elemente prinzipiell möglich wären - nämlich im extrafunktionalen, nicht von der Organisation Universität bestimmaren Bereich der Studentenrolle - muß, wie entsprechende Analysen belegen,<sup>1)</sup> von weitestgehender Homogenität gesprochen werden, d. h. einer relativ fugenlosen und unproblematisierten Anpassung an die entsprechenden Werte und Normen der studentischen Subkultur.

Im Bereich der dispositiven Arbeit ist dieser Anpassungszwang ein wesentlicher Teil der Berufsrolle. Die Identifikationsleistungen sind notwendig Voraussetzung für Aufstieg und Dispositionsmöglichkeit. Wiederum muß festgestellt werden, daß durch die Internalisierung der der Arbeitnehmerrolle anhaltenden äußerlichen Zwänge die Handlungsmöglichkeiten de facto auch einer sehr wirksamen Fremdinterpretation und Fremddefinition unterliegen (vgl. Kapitel 52). Die von Richter festgestellte "Entäußerung" ist nichts anderes, als die durch psychoanalytische Kategorien bezeichnete

---

1) Vgl. dazu die schon behandelten Arbeiten von Ahrens und Beck und die Gliederungspunkte 224 und 421 dieser Arbeit.



Entwicklung dieses von uns festgestellten Prozesses der Reduktion der Ich-Identität auf die, von der Umwelt an den Rolleninhaber herangetragenen, sozialen Identität (vgl. dazu auch Abschnitt 213). Selbstbestimmung und Verwirklichung individueller Ziele scheinen unter diesem Aspekt im Berufsleben noch weitaus schwieriger als im antizipatorischen Lernprozeß.

Die in Abschnitt 213 idealtypisch postulierte "Verfügbarkeit" ist so nur schwer, da die zunehmenden Ich-Leistungen durch organisatorische Notwendigkeiten kanalisiert und festgelegt sind. Die nur im Sinne der jeweiligen Anforderung geforderte kritische Potenz ist in ihrem Charakter demnach vollkommen verschieden von der echten, auch die Ziele der Organisationen verändernden (z.B. im Sinne von Demokratisierung bzw. Selbstverwirklichung) Kritik.

Abschließend sei jedoch nochmals gesagt, daß diese These noch spekulativen Charakter hat und zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen sein kann, die differenzierend und mit entsprechenden empirischen Daten dem Problem des Verhältnisses von Institution und Individuum näher kommen könnten.

## 62. Ausbildung in der Zukunft - Gibt es Ansätze für Reformen?

Diese Arbeit soll nicht abgeschlossen werden, ohne wenigstens andeutungsweise Möglichkeiten und Ansätze zur Veränderung des Verhältnisses von Qualifikation und Produktion aufzuzeigen.

Das sehr fragile Verhältnis von Theorie und Praxis, die festgestellten Inkonsistenzen der Anforderungsbündel der beteiligten Institutionen sind im Grunde Folgen einer halbherzigen Ausrichtung der Hochschulausbildung auf die Berufspraxis, ohne die entsprechenden inhaltlichen und organisatorischen Konsequenzen zu ziehen. Dadurch und aufgrund der Tatsache, daß die Hochschule nicht antizipierend und vorausplanend agiert, sondern in kurzfristiger An-

passung an viele, von unterschiedlichen Seiten an sie herangetragene Forderungen reagiert und bisher noch kein klares Konzept entwickeln konnte, kann sie allen Anforderungen nur halb und keiner zufriedenstellend gerecht werden. Hier helfen auch die Umformulierungen der Zielkataloge ('Berufsfähigkeit' statt 'Berufsfertigkeit') mit ihren Leerformeln und die vereinzelt Versuche, praxisnahe Fächer, Kontaktstudien, alternative Lehrformen im Studium zu installieren, nicht aus dem angedeuteten Konflikt.

Drei grundsätzliche Strategien böten sich an:

- a) Um antizipatorische Sozialisation tatsächlich zu ermöglichen, könnte man die Universität zum gigantischen Modell einer echten und realistischen Simulation späterer, berufsbezogener Interaktionsmuster umorganisieren. Die Berufsrealität wäre also möglichst "naturgetreu" nachzubilden, und die entsprechenden Prozesse mit geeigneten Hilfsmitteln (Datenträgern wie Großcomputer, Informationssystemen wie Kostenrechnung und Marktforschung, Kompetenzen und Anweisungsbefugnissen) wären "durchzuspielen" und zu üben.<sup>1)</sup>  
Erfolg bzw. Mißerfolg würde hierbei durch die erfolgreiche bzw. erfolglose Teilnahme an Simulationsprozessen, durch die Einflußnahme auf sie und durch ihre Gestaltung gestellt. Demnach müßte für die Lösung einer konkreten Aufgabe (beispielsweise Umstellung der Entlohnungsform in einem Produktionsbetrieb) ein Plan entworfen, Strategien und Maßnahmen abgeleitet und das Ganze über eine Computer-Simulation auf Umsetzbarkeit und Konsequenzen überprüft und beurteilt werden.
- b) Die zweite Strategie folgt ebenso aus unserer Analyse. Da ein Teil der Anforderungen einer Berufsrolle erlernt und bewältigt werden kann, wäre es konsequent, die Institutionen, die die jeweiligen Rollenelemente

---

1) Im kleinen Rahmen werden diese Gedanken bereits im Unternehmensspiel, Fallstudium und im sog. "Rollenspiel" verwirklicht.

vermitteln können, auch in die Ausbildung miteinzubeziehen. Demnach müsste die Universität die im Sozialisationsprozeß Schule (abstrakt-analytisch) vermittelbaren Rollenelemente anbieten (technisch-funktionale Elemente der Berufsrolle, Fähigkeit zu Reflexion und Kritik, Arbeitsmethoden, wie Lernen des Lernens, und allgemein transferierbare Fähigkeiten wie Kreativität, Problemlösen, Denkvermögen, Abstraktionsfähigkeit etc.), während der Betrieb den Teil der beruflichen Sozialisation übernehmen müsste, der die Durchführungsebene und damit den gesamten Bereich der extrafunktionalen Rollenelemente betrifft.

Müges' "duales System der Hochschulausbildung" hätte die Konsequenz, daß ein blockartiges, abgeschlossenes Studium entfiel, und an dessen Stelle zwischen Universität und Betrieb abgestimmte Unterrichtseinheiten träten, die in anfangs kürzer aufeinander folgenden und im Laufe des Berufslebens immer länger werdenden zeitlichen Abständen abgerufen werden könnten. Die Universität hätte in diesem System die Funktion eines "terminal of learning" und insbesondere die Aufgabe der Forschung zu erfüllen. Dieses Denkmodell entspräche dem Vorschlag der "Sandwich-Universität", den Litten<sup>1)</sup> schon vor geraumer Zeit formuliert hat.

Dieses Modell würde nun nicht, wie im ersten Modell der Simulation zu vermuten, a priori die Unterordnung der Universität unter die Ansprüche der Wirtschaft bedeuten, sondern die Universität hätte sich als theoretische, die Praxis reflektierende Instanz zu verstehen, die ihre Aufgabe in der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sähe, die aus dem konkreten Kontext herausgelöst sind.

- c) Die dritte und unseres Erachtens bei Beibehaltung der derzeitigen institutionellen Bedingungen allein mögliche Strategie besteht in der Ablösung

---

1) Vgl. Litten, J.: Die Sandwich-Universität oder die Hochschule für jedermann, Hamburg 1971, S. 88 f.

der zwar illusorischen, aber immerhin angestrebten Berufsorientierung akademischer Ausbildung durch die Ausbildung zum "Intellektuellen". Ziel der Universität wäre somit, in einem begrenzten Zeitraum ubiquitäre Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Normen und Werte zu vermitteln, die dann in speziellen Problemstellungen von Wirtschaft, Recht etc. anzuwenden wären. Man könnte hierbei an die Vermittlung von Wissensbeständen aus der Geschichte, Philosophie, Technik und Kultur allgemein denken, an Fähigkeiten wie "Lernen des Lernens", Planung und Problemlösung, Methoden der Kreativität, Normen und Werte eines aufgeklärten Humanismus.<sup>1)</sup>

Es ist evident, daß die Chancen der sozialen Durchsetzbarkeit jeder dieser nur in Umrissen geschilderten Strategien sehr gering ist. Deshalb sollen abschließend noch Ansätze zur Veränderung des Studiums der Betriebswirtschaftslehre angeführt werden, die zwar das grundsätzliche Problem der Inkompatibilität von Qualifikation und Produktion nicht beheben können, jedoch geeignet erscheinen, die beschriebene Problemlage zu mildern.<sup>2)</sup>

---

1) Daß diese Ausrichtung des akademischen Studiums nicht ganz unmöglich erscheint, zeigen die Rekrutierungsmethoden einiger amerikanischer Firmen, die auch für den Managementnachwuchs bevorzugt gute Absolventen der Philosophie und Mathematik einstellen. Vgl. dazu auch Mertens, D.: a.a.O., der folgende Schlüsselqualifikationen nennt: "Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessenanalyse, gesellschaftswissenschaftliches Grundverständnis; Planungsfähigkeit; Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude", S. 40.

2) Vgl. BAK (Hrsg.): Studienreform Wirtschaftswissenschaften, Bonn 1974.

Die Maßnahmen bestünden in:

- a) einer gründlichen Bestandsaufnahme und Beschreibung aller Studien- und Ausbildungsgänge der Betriebswirtschaftslehre in der BRD mit dem Ziel der Herstellung von Transparenz und Vereinheitlichung von Studienzielen und Studienanforderungen.<sup>1)</sup>
- b) der Installation einer Einführungsphase, in der sowohl Studien- als auch Berufsanforderungen zu thematisieren und zu reflektieren wären. In einzelnen müßten folgende Aspekte angesprochen werden:
  - "1. Reflexion der Bestimmungsgründe und Konsequenzen der Studienentscheidung.
  2. Überprüfung der Studienwahl anhand von sachlich-mengenmäßigem Umfang angemessenen Informationen über fachliche Inhalte und Anforderungen, die im Studium gestellt werden, sowie über die Berufe und Tätigkeitsbereiche, für die Qualifikationen erworben werden sollen.
  3. Reflexion der Stellung der Wirtschaftswissenschaften und von Wirtschaftswissenschaftlern in der Gesellschaft.
  4. Einsicht in die Studiensituation und Studienorganisation sowie die Stellung der Studenten innerhalb der Universität und in der Gesellschaft.
  5. Erwerb von Grundeinsichten in (und Reflexion über) zentrale ökonomische Fragestellungen, Methoden und wissenschaftstheoretische Positionen.
  6. Abbau rezeptiver Lernhaltungen und Entwicklung einer aktiven Einstellung gegenüber der Gestaltung des eigenen Studiums.

---

1) Vgl. Schiefer, F. u.a.: Studienplanung und Studienrealität, Köln 1969; Schirmer, K.-P.: Dokumentation zur Studienreform in den Wirtschaftswissenschaften - Schwerpunkt Volkswirtschaftslehre, Göttingen 1973; Schirmer, K.-P.: Zur Studienreform in den Wirtschaftswissenschaften: Streitfragen und Tendenzen, Göttingen 1973.

7. Abbau extrinsischer Motivation und Weckung eines sachbezogenen Interesses.
8. Erlernen der Grundvoraussetzungen wissenschaftlichen Arbeitens im Hinblick auf methodisches Vorgehen, Arbeitstechnik und insbesondere die Fähigkeit zur Selbstorganisation von Lernprozessen sowie der Erwerb von Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die es dem Studenten ermöglichen, in kooperativen Arbeitsgruppen mitzuwirken.
9. Überwindung der sozialen Isolation in der Massenuniversität. <sup>1)</sup>

Die Mindestdauer dieser Orientierungsphase ist mit 4 - 6 Wochen anzusetzen.

- c) möglichst eindeutigen Zielformulierungen und noch konkreteren Operationalisierungen in Maßnahmen und Methoden. Insbesondere die Prüfungsanforderungen müßten objektiviert werden (vgl. Abschnitt 413). <sup>2)</sup>
- d) Schaffung prinzipieller Durchlässigkeit eines breiten Spektrums von Studiengängen für den Studenten. Diese Phase sollte grundsätzlich bis zur Zwischenprüfung bzw. dem Vordiplom dauern und dem jungen Studenten bis zu diesem Zeitpunkt den jederzeitigen Wechsel in ein anderes Fach ermöglichen. Man könnte in diesem Zusammenhang an verschiedene Bündel von "Substitutionsfächern" denken, die im vorliegenden Fall etwa folgende Gebiete einschließen könnten:
  - Betriebswirtschaftslehre
  - Volkswirtschaftslehre
  - Soziologie
  - Psychologie
  - Wirtschaftspädagogik
  - Politologie
  - Verwaltungswissenschaften

---

1) Ritter, U.P.: a.a.O., S. 23 f.

2) vgl. dazu z.B. Dillkofer, H. u.a.: Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften - Ein Curriculum, Opladen 1975.



- Teile der Philosophie und Pädagogik  
Wirtschaftsgeschichte und Geschichte allgemein (vgl. dazu Kapitel 41).
- e) Ausdehnung der inhaltlichen Schwergewichte der Ausbildung auf die Problembereiche
  - Planung
  - Organisation
  - Personal (vgl. Abschnitte 512 und 513)
- f) ~~Entwicklung~~ ~~aktiver~~ Lehrveranstaltungsformen unter Zugrundelegung verbesserter Mitwirkungsmöglichkeiten der Studenten. Damit soll tendenziell der infertilisierenden Wirkung der faktischen Arbeitnehmerrolle der Studenten entgegengewirkt werden (vgl. Abschnitt 3221).
- g) Erweiterung der Fächerkanons durch Wissenschaftsbereiche, die geeignet erscheinen, die sozialen Prozesse sowohl in Ausbildung als auch Berufstätigkeit zu thematisieren und zu reflektieren. Hier wären u. a. zu nennen: Soziologie, insbesondere Industrie- und Betriebssoziologie, Wirtschaftssoziologie, Psychologie, **Politologie.**<sup>1)</sup>
- h) weitergehender Verschränkung von Theorie und Praxis, die zum einen die Perspektive Universität-Betrieb und zum anderen die Perspektive Betrieb-Universität/Gesellschaft berücksichtigen sollte. Hier ist vor allem an Praktika für Studenten und Professoren gedacht, an die Mitwirkung von Praktikern im Studienbetrieb und die Behandlung konkreter und aktueller Problemstellungen (z. B. Mitbestimmung, Automation etc.) durch die Beteiligten und Betroffenen (Arbeiter, Angestellte) (vgl. Kapitel 3).
- i) kritischer Reflexion eigener sowie der Lebenslagen der am Produktionsprozeß Beteiligten durch die Behandlung alternativer ökonomischer und sozialer Perspektiven, wobei insbesondere der Soziologie grundlegende Bedeutung beizumessen wäre (vgl. Kapitel 42 und 52).

---

1) Vgl. die Überlegungen zum systemtheoretischen (Ulrich) und entscheidungstheoretischen Ansatz der Betriebswirtschaftslehre (Heinen).



## Literaturverzeichnis

- ADORNO, Th. W. Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt 1973
- ADORNO, Th. W.,  
GEHLEN, A. Ist die Soziologie eine Wissenschaft vom Menschen, in: KRENZ, F.: Adornos Philosophie in Grundbegriffen, Frankfurt 1974, S. 225 - 251
- ALLERBECK, K. R. Eine sozialstrukturelle Erklärung von Studentenbewegungen in hochindustrialisierten Industriegesellschaften, in: ALLERBECK, K. R., ROSENMAYR, L.: Aufstände der Jugend, München 1971
- ALLERBECK, K. R. Soziologie radikaler Studentenbewegungen, München 1973
- ALTMANN, KAMMERER Wandel der Berufsstruktur, München 1970
- ALLTAGSGRUPPE UND ALLTÄGLICHE  
FELDER SOZIOLOGEN Wirklichkeit, Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, Hamburg 1973 (Hrsg.)
- ANGER, H. Probleme der deutschen Universität, Tübingen 1960
- APPEL, H. C. Einstellungsmessungen mit Anfängerstudenten im Ingenieurbereich und Messung der Einstellungsveränderungen durch Information zur Berufsrealität, Aachen 1975
- ARGYRIS, C. Das Individuum und die Organisation. Einige Probleme der gegenseitigen Anpassung, in: TÜRK, K.: Organisationstheorie, Hamburg 1975, S. 215 - 233
- ARMBRUSTER, W. u. a. Expansion und Innovation, Berlin 1971
- BABEL, J. Übergang Familie - Beruf - Materialien zur beruflichen Sozialisation, unveröff. Manuskript München 1976
- BAETHGE, M. u. a. Produktion und Qualifikation, Schriften zur Berufsforschung 14, Hannover 1975

- BAHR, K. Zusammenfassende Darstellung verschiedener Ansätze zur Bildungsplanung, in: Max Planck Gesellschaft für Bildungsforschung (Hrsg.): OECD Seminarbericht Internationales Seminar über Bildungsplanung, Berlin 1967
- BAK (Hrsg.) Kreuznacher Hochschulkonzept, Bonn 1968
- BAK (Hrsg.) Studienreform Wirtschaftswissenschaften, Bonn 1974
- BEA, F.X. Kritische Untersuchungen über den Geltungsbereich des Prinzips der Gewinnmaximierung, Berlin 1968
- BEARD, R. Lehren und Lernen an der Hochschule, Düsseldorf 1972
- BECK, P. Zwischen Identität und Entfremdung. Die Hochschule als Ort gestörter Kommunikation, Frankfurt 1975
- BECK, U., BRATER, M. Zum Verhältnis von inhaltlicher Differenzierung und sozialer Bedeutung der Berufe, München 1974
- BECK, U., BRATER, M. Beruf, Herrschaft und Identität, unveröff. Manuskript, München 1975
- BECK, U. u.a. Beruf, Herrschaft und Identität, Teil I, in: Soziale Welt, 27. Jg., 1976, S. 8 - 44
- BECKER, H.S., CARPER, J. The Elements of Identification with an Occupation, in: American Sociological Review, Vol. 21, 1956, S. 341 - 348
- BECKMANN, D. u.a. Studenten - Urteile über sich selbst, über ihre Arbeit und über die Universität, Frankfurt 1972
- BELLINGER, B. Geschichte der Betriebswirtschaft, Stuttgart 1967
- BERGER, P., LUCKMANN, T. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Stuttgart 1972
- BERNHARD, D. Berufsweg und Berufserfolg von Wirtschaftswissenschaftlern, unveröff. Diplomarbeit, Nürnberg 1970

- BERNSDORF, W. Führung (Führer), in: BERNSDORF, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1972, S. 259 - 265
- BIDDLE, B.J., THOMAS, E. (Ed.) Role Theory Concept and Research, New York 1966
- BIDWELL, Ch.E., VREELAND, R.S. College Education and Moral Orientations - An Organisational Approach, zitiert nach: KLEEMANN, S.: Sozialisationsprozesse und Einstellungsänderungen in der Hochschule am Beispiel der USA, Berlin 1969
- BLASCHKE, D. Die "Erfolgreichen", in: ANALYSEN, 2. Jg., Nr. 6, 1972, S. 22 - 25
- BLASCHKE, D. Bedingungen des Karriereerfolgs von Führungskräften, Frankfurt 1972
- BLAU, P.M. et al. Occupational Choice, in: Industrial Labour Relations Review 9 (1956) S. 531 - 543
- BLUMER, H. Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus, in: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Reinbek 1973
- BOLTE, K.M. u.a. Deutsche Gesellschaft im Wandel, Opladen 1970
- BOLTE, K.M. u.a. Beruf und Gesellschaft in Deutschland. Berufsstruktur und Berufsprobleme, Opladen 1970
- BOMBACH, G. Bildungsökonomie, Bildungspolitik und wirtschaftliche Entwicklung, in: Bildungswesen und wirtschaftliche Entwicklung, Heidelberg 1964
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971
- BROCKERT, M. Der Student - das unbekannte Wesen, in: Hochschulmagazin, November 1974, S. 3 - 5
- BRIM, O.G. Sozialisation im Lebenslauf, in: BRIM, O.G., WHEELER, S.: Erwachsenensozialisation, Stuttgart 1974, S. 1 - 52
- BRINKMANN, G. Berufsbildung und Arbeitseinkommen, Berlin 1967

- |                                                                                              |                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BRINKMANN, G.                                                                                | Die Ausbildung von Führungskräften für die<br>Wirtschaft, Köln 1967                                                                                                      |
| BRINKMANN, G. u. a.                                                                          | Qualität und Quantität des Bedarfs an Führungs-<br>kräften der Wirtschaft Nordrhein-Westfalens<br>bis zum Jahre 1990, Opladen 1972                                       |
| BRUNKENHÖVERS, E.<br>u. a.                                                                   | Das Eingangsverhalten von Studienanfängern der<br>Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät,<br>2. Aufl., Göttingen 1975                                        |
| BUNDESMINISTER FÜR<br>BILDUNG UND WISSEN-<br>SCHAFT (Hrsg.)                                  | Bildungspolitische Zwischenbilanz, Bonn 1976                                                                                                                             |
| BUND-LÄNDER-<br>KOMMISSION FÜR<br>BILDUNGSPLANUNG UND<br>BUNDESANSTALT FÜR<br>ARBEIT (Hrsg.) | Studien- und Berufswahl 1974/75, Bad Honnef<br>1974                                                                                                                      |
| BÜRGER-KRAUSE, S.                                                                            | Allein die Leistung zählt. Auch "Nichtstudier-<br>ten steht der Weg in Führungspositionen offen:<br>Beispiel Daimler-Benz, in: DIE ZEIT, Nr.18,<br>23. April 1976, S. 28 |
| BURISCH, W.                                                                                  | Organisation als Ideologie, Stuttgart 1973                                                                                                                               |
| BURNHAM, J.                                                                                  | Das Regime der Manager, Stuttgart 1951                                                                                                                                   |
| BUSCH, D.W.                                                                                  | Berufliche Wertorientierung und berufliche<br>Mobilität, Stuttgart 1973                                                                                                  |
| CAPLOW, T.                                                                                   | Soziologie der Arbeit, Meisenheim am Glan 1958                                                                                                                           |
| CHIN, R.,<br>BENNE, K.D.                                                                     | Strategien zur Veränderung sozialer Systeme,<br>in: TÜRK, K.: Organisationstheorie, Hamburg<br>1975, S. 124 - 163                                                        |
| CHMELIK, G.,<br>KAPPLER, E.                                                                  | Konstitutive Entscheidungen, in: HEINEN, E.:<br>Industriebetriebslehre, Wiesbaden 1972,<br>S. 76 - 200                                                                   |
| CLAESSENS, D.                                                                                | Rolle und Macht, München 1968                                                                                                                                            |
| CLOETTA, B.                                                                                  | Einstellungsänderung durch die Hochschule,<br>Stuttgart 1975                                                                                                             |



- PELEGRIN, R.J. Executives and Supervisors: Contracting Self-Concepts and Conceptions of Each Other, in: STOODLY, B.H.: Society and Self, New York 1962, S. 48 - 53
- COGSWELL, B.E. Strukturelle Determinanten der Sozialisation, in: TURK, K.: Organisationstheorie, Hamburg 1975, S. 154 - 173
- DAHEIM, H. Der Beruf in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin 1967
- DAHRENDORF, R. Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung, in: KZfSS, 8. Jg., 1956, S. 540 - 568
- DAHRENDORF, R. Homo Sociologicus, 2. Aufl., Opladen/Köln 1960
- DAHRENDORF, R. Gesellschaft und Freiheit, München 1965
- DALTON, M. Informal Factors in Career Achievement, in: The American Journal of Sociology, Vol. LVI, 1951, S. 407 - 415
- DEICHSEL, A. u.a. Politische Sozialisation von Studenten, Stuttgart 1974
- DENZ, H.,  
WILK, L. Herkunft, Persönlichkeitsstruktur und Berufserwartungen von Studenten der Betriebswirtschaftslehre, in: WIST, Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 6/1976, S. 285 - 287
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PERSONALFÜHRUNG (Hrsg.) Orientierungsprobleme von Hochschulabsolventen beim Eintritt in die betriebliche Praxis, Neuwied 1972
- DEUTSCHE MARKETING-VEREINIGUNG e.V. (Hrsg.) Die Marketingausbildung an Hochschulen im Urteil ausgewählter Unternehmen, Düsseldorf o.Jg.
- DIEHL, K. Zum 60. Geburtstage von Ernst Walb, in: Wirtschaftslenkung und Betriebswirtschaftslehre, Leipzig 1940
- DIE WELT (Hrsg.) Karriere 74, Verlagsbeilage vom 17. 1. 1974
- DIE WELT (Hrsg.) Der Weg zur Spitze. Führungskräfte und Führungsnachwuchs der Wirtschaft. Eine Dokumentation vom 15. 1. 1970

- DILLKOFER, H. u.a.      Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften,  
Ein Curriculum, Opladen 1975
- DREITZEL, H.P.      Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden  
an der Gesellschaft, Stuttgart 1972
- DUBIEL, H.      Identität und Institution, Düsseldorf 1973
- DURKHEIM, E.      Die Regeln der soziologischen Methode, Neuwied  
1965
- ECKHART, K. A.  
(Hrsg.)      Das Studium der Wirtschaftswissenschaften,  
Hamburg 1935
- ECKSTEIN, B.      Zur Problematik der Examensbenotungen, in:  
ECKSTEIN, B. (Hrsg.): Hochschulprüfungen:  
Rückmeldung oder Repression, Blickpunkt  
Hochschuldidaktik 13, Hamburg 1971, S. 46-54
- ECKSTEIN, B.      "Grand Old Man" und "Faktenschleuder", in:  
ANALYSEN, 1/1973, S. 36-38
- ECKSTEIN, B.      Genug geredet und geschrieben?, in: ANALYSEN  
5/1975, S. 32 - 35
- EISFELD, C.      Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspraxis  
in ihrer Wechselwirkung, in: Verband Deutscher  
Diplom-Kaufleute e. V. Berlin (Hrsg.): Ein  
Halbjahrhundert Betriebswirtschaftliches Hoch-  
schulstudium, Berlin 1956
- ERIKSON, E.      Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1972
- ERTZONI, A.      Soziologie der Organisationen, München 1972
- EYERS, C.-H.,  
RAU, J. (Hrsg.)      Oberstufenreform und Gesamthochschule, Frank-  
furt/M. 1970
- FACHBEREICH WWI  
der UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN      Studienplan für das Grundstudium der Studien-  
gänge VWL, BWL und Wirtschaftspädagogik,  
beschlossen im Fachbereichsrat am 22.5.1974,  
12.6.1974, 26.6.1974 und 10.7.1974
- FISCHER, D.      Psychische Störungen und Arbeitssituation, in:  
KZfSS, 25. Jg., 1973, S. 449 - 457

- FRAMHEIN, G.                      Außerfachliche Bildungsziele der Universität als Gegenstand der Sozialisationsforschung, in: BARGEL, F. u.a. (Hrsg.): Sozialisation in der Hochschule, Blickpunkt Hochschuldidaktik 37, Hamburg 1975, S. 154 - 166
- FRANK, M.                          Wissenschaftliche Grundlagen des pädagogischen Denkens, Bern 1957
- FRANK, M.                          Die zweckversessene Studentengeneration, in: SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, Nr. 160, 16. Juli 1975, S. 18
- FREY, H.-P.                        Theorie der Sozialisation, Stuttgart 1974
- FÜRSTENBERG, F.                   Normenkonflikte beim Eintritt ins Berufsleben, in: SCHARMANN, Th. (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, 2. Aufl., Stuttgart 1974, S. 208 - 223
- GÄRTNER, E.K.                    Die moderne Industriegesellschaft, Zürich 1970
- GARDENER, B.                      What Makes Successful and Unsuccessful Executives?, in: Advanced Management, Bd. 13, S. 118
- GEHLEN, A.                         Der Mensch, 8. Aufl., Frankfurt 1966
- GEIGER, Th.                        Führung, in: VIERKANT, A. (Hrsg.): Handwörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1931, S. 136 - 141
- GEISSLER, J.                        Psychologie der Karriere, München 1977
- GENSOR, S.,                         Arbeitsmarkt und Qualifikationsstruktur, in: KRAIS, B.                         SOZIALE WELT, Jg. 25, 3/1974, S. 295 - 333
- GERHARDT, U.                      Rollenanalyse als kritische Theorie, Neuwied 1971
- GINZBERG, E. u.a.                   Occupational Choice. An Approach to a General Theorie, 2. Aufl., New York 1956
- GLASS, D.W.,                       Soziale Schichtung und soziale Mobilität, Sonderheft 5 der KZfSS, 2. Aufl., 1965  
KÖNIG, R. (Hrsg.)
- GOFFMAN, E.                        Stigma, über Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt 1967

- GOFFMAN, E.                      Wir alle spielen Theater, München 1969
- GOFFMAN, E.                      Asyle, Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt 1972
- GOTTSCHALCH, W. u. a.           Sozialisationsforschung, Frankfurt 1971
- GRONAU, H.                      Die soziologische Rollenanalyse als betriebsorganisatorisches und berufspädagogisches Instrument, Stuttgart 1965
- GROSKURTH, P.,  
VOLPERT, W.                      Lohnarbeitspsychologie, Frankfurt 1975
- GRUNOW, D.                      Personalbeurteilung, Stuttgart 1976
- GUTENBERG, E.                      Betriebswirtschaftslehre als Wissenschaft, Krefeld 1957
- GUTENBERG, E.                      Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Bd. 1, Die Produktion, 20. Aufl., Berlin 1973
- GUZZARDI, W.                      Die jungen Manager, München 1966
- GVISIANI, D.M.                      Management, Frankfurt 1974
- HABERMAS, J.                      Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation 1968, in: HABERMAS, J.: Kultur und Kritik, Frankfurt 1973, S. 118 - 194
- HABERMAS, J.                      Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, in: HABERMAS, J., HENRICH, D.: Zwei Reden, Frankfurt 1974, S. 23 - 75
- HAGER, F.,  
HABERLAND, H.                      Soziologie und Linguistik, Stuttgart 1973
- HANDELSBLATT (Hrsg.)              Management in Aufbruch, Karrieren in die Zukunft, November 1971
- HANDELSBLATT (Hrsg.)              Karriere Chancen 75, Oktober 1974
- HARTMANN, H.                      Die Sozialisation von Erwachsenen als soziales und soziologisches Problem, in: BRIM, O.G., WHEELER, S.: Erwachsenensozialisation, Stuttgart 1974, S. 126 - 162

- HARTMANN, H. Arbeit, Beruf, Profession, in: LUCKMANN, Th., SPRONDEL, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie, Köln 1972, S. 36 - 52
- HARTMANN, H. u.a. Leitende Angestellte, Neuwied 1973
- HASENACK, W. Neuordnung des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums, Wiesbaden 1954
- HAUG, F. Kritik der Rollentheorie, Frankfurt 1972
- HAX, K. Der Diplom-Kaufmann in der Welt von heute und morgen, in: Verband Deutscher Diplom-Kaufleute e.V. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre in Hochschule und Praxis, Berlin 1966
- HEINEN, E. Das Zielsystem der Unternehmung, Wiesbaden 1966
- HEINEN, E. Einführung in die Betriebswirtschaftslehre, 3. Aufl., Wiesbaden 1970
- HEINEN, E. Der entscheidungsorientierte Ansatz der Betriebswirtschaftslehre, in: v. KORTZFLEISCH, G. (Hrsg.): Wissenschaftsprogramm und Ausbildungsziel der Betriebswirtschaftslehre, Berlin 1971, S. 21 - 38
- HEINEN, E. Industriebetriebslehre als Entscheidungslehre, in: HEINEN, E.: Industriebetriebslehre, Wiesbaden 1972
- HEINEN, E. Die Zielfunktion der Unternehmung, in: HEINEN, E.: Grundfragen der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre, München 1976, S.13-93
- HEINEN, E. Grundfragen der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre, München 1976
- HELLAUER, J. System der Welthandelslehre, Bd. 1, Allgemeine Welthandelslehre, Berlin 1910
- HESSE, H.A. Berufe im Wandel, 2. Aufl., Stuttgart 1972

- HOFFMANN, F.                      Entwicklung der Organisationsforschung, 2. Aufl.,  
Wiesbaden 1976
- HOLLINGSHEAD, A.B.,              Der Sozialcharakter psychischer Störungen,  
REDICH, F.                      Frankfurt 1975
- HITPASS, J.                      Das Studienschicksal des Immatrikulationsjahr-  
gangs 1958, Gütersloh 1967
- HITPASS, J.                      Radikale Minderheit-- Schweigende Mehrheit,  
Osnabrück 1974
- HÖTTLER, R.                      Zur politischen Sensibilität von Studenten,  
Berlin 1972
- HUBER, L.                      Reglementierung und individuelle Freiheit des  
Studiums, in: SCHUTZ, M. u.a. (Hrsg.): Prü-  
fungen als hochschuldidaktisches Problem,  
Blickpunkt Hochschuldidaktik 1, Hamburg 1969,  
S. 86 - 92
- HUBER, L.                      Hochschule als "Umwelt", in: BARGEL, T.u.a.:  
Sozialisation in der Hochschule, Blickpunkt  
Hochschuldidaktik 37, Hamburg 1975, S.118-135
- HURRELMANN, K.                      Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf, in:  
HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und  
Lebenslauf, Reinbek 1976, S. 15 - 33
- HUNDT, S.,                      Zum Verhältnis von Theorie und Praxis - Gegen  
LIEBAU, E.                      ein beschränktes Selbstverständnis der Betriebs-  
wirtschaft als "Unternehmerwissenschaft", in:  
DLUGOS, G. u.a.: Wissenschaftstheorie und  
Betriebswirtschaftslehre, Düsseldorf 1972,  
S. 221 - 237
- HUSEMAN, R.                      Akademische Freiheit wird kleingeschrieben,  
in: SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, Nr. 163, 19./20.  
Juli 1975, S. 19
- ICHHEISER, G.                      Kritik des Erfolgs, Leipzig 1930
- INFRATEST                      Hochschulbarometer, Befragung von Studierenden  
SOZIALFORSCHUNG                      WS 1973/74, 4 Bände, München 1974
- INKELES, A.                      Personality and Social Structure, in: MERTON,  
R.K. (Hrsg.): Sociology Today, New York 1959,  
S. 249 - 276

- |                                                    |                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INSTITUT FÜR DEMO-<br>SKOPIE ALLENSBACH<br>(Hrsg.) | Der deutsche Student, Hamburg 1967                                                                                                                |
| INSTITUT FÜR SOZIAL-<br>FORSCHUNG (Hrsg.)          | Universität und Gesellschaft, Teil 1: Studenten-<br>befragung, Teil 2: Professorenbefragung,<br>Frankfurt 1953                                    |
| ISAAC, A.                                          | Die Entwicklung der wissenschaftlichen Betriebs-<br>wirtschaftslehre in Deutschland seit 1898,<br>Berlin 1923                                     |
| JÄGER, A.O.                                        | Personalauslese, in: Handbuch der Psychologie,<br>Bd. IX, Göttingen 1970                                                                          |
| JAHNKE, J.                                         | Empirische Untersuchungen über das Arbeits-<br>verhalten im akademischen Studium, Meisen-<br>heim 1971                                            |
| JEHLE, E.                                          | Über Fortschritt und Fortschrittskriterien in<br>betriebswirtschaftlichen Theorien, Stuttgart<br>1973                                             |
| JENNE, M. u.a.                                     | Student und Studium, Stuttgart 1969                                                                                                               |
| JOAS, H.                                           | Die gegenwärtige Lage der soziologischen<br>Rollentheorie, 2. Aufl., Frankfurt 1975                                                               |
| JÜHLE, H.                                          | Berufssituation und Fortbildungsverhalten der<br>Wirtschaftswissenschaftler, Stuttgart 1975                                                       |
| KÄSLER, D.                                         | Wege in die soziologische Theorie, München 1974                                                                                                   |
| KAIRAT, H.                                         | "Professions" oder "Freie Berufe"? - Profes-<br>sionales Handeln im sozialen Kontext, Berlin<br>1969                                              |
| KAISER, M.                                         | Zur Flexibilität von Hochschulausbildungen, in:<br>Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufs-<br>forschung, 8. Jg., 1975, S. 203 - 221        |
| KAISER, M.                                         | Wirtschaftsakademiker - Verdrängungen oder<br>verdrängt werden?, in: ANALYSEN, 5. Jg.,<br>Oktober 1975, S. 16 - 21                                |
| KAMMERER, G. u.a.                                  | Ingenieure im Produktionsprozeß, Frankfurt 1973                                                                                                   |
| KAPPLER, E.                                        | Betriebswirtschaftspraxis und Betriebswirt-<br>schaftslehre aus der Sicht der Universität, in:<br>IBM Nachrichten, 22. Jg., April 1972, S. 94-103 |



- KATH, G. u.a. Studienweg und Studienerfolg, Berlin 1966
- KATH, G. u.a. Das soziale Bild der Studenten in der BRD, Frankfurt 1974
- KEUPP, F. Verhaltensstörungen und Sozialstruktur, München 1974
- KIEVENHEIM, Ch.,  
LEISEWITZ, A. Soziale Stellung und Bewußtsein, Köln 1971
- KIRSCH, W. Entscheidungsprozesse, 3 Bände, Wiesbaden 1971
- KIRSCH, W. Die entscheidungs- und systemorientierte Betriebswirtschaftslehre, in: DLUGOS, G. a.: Wissenschaftstheorie und Betriebswirtschaftslehre, Düsseldorf 1972, S. 153 - 184
- KLAGES, H. Berufswahl und Berufsschicksal, Köln 1959
- KLEEMANN, S. Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA, Berlin 1969
- KOCH, J.-J. Lehrer-Studium und Beruf, Ulm 1972
- KOCH, Th. Berufserwartungen - Berufsrealität, Bern 1975
- KÖNIG, R. Der Beruf als Indiz sozialer Interpretation, in: Soziologische Orientierungen, Köln/Berlin 1965
- KOHLI, M. Studium und berufliche Laufbahn, Stuttgart 1973
- KOHLI, M. Studium und berufliche Sozialisation, Diss. Bern 1971
- KOSIOL, E. Zur Prüfungs- und Studienreform, in: ZfB, 34. Jg., 1964, S. 146 - 158
- KOSIOL, E. Die Unternehmung als wirtschaftliches Aktionszentrum, Reinbek 1966
- KRAPPMANN, L. Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsansatz für Sozialisationsprozesse, in: BERNSTEIN, B.: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim/Basel 1971
- KRAPPMANN, L. Soziologische Dimensionen der Identität, 4. Aufl., Stuttgart 1975

- ARLICH, D. v. a. Individual in Society, New York 1962
- KRECKEL, R. Soziologisches Denken, 2. Aufl., Opladen 1976
- KREIKEBAUM, H. Die Erfassung der Leistungsansprüche an Führungskräfte der Wirtschaft, in: ZfB, 42. Jg., 1972, S. 139 - 143
- KROPEL, P. Entwurf einer Theorie zur Entwicklung von Lernzielen, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 23, Hamburg 1972
- KRUSE, U. "Job-Hobber" oder die Katze im Sack, in: ANALYSEN, 11/1975, S. 18/19
- KRUSE, U. Personalwirtschaft, in: HEINEN, E.: Industriebetriebslehre, Wiesbaden 1972, S. 447 - 574
- KUNCZIK, M. Der Stand der Führungsforschung, in: KUNCZIK, W. (Hrsg.): Führung Theorien und Ergebnisse, Düsseldorf 1972, S. 260 - 291
- KUNTZ, K.-M. Zur Soziologie der Akademiker, Stuttgart 1973
- LAMPERSTORFER, G. Die Ziele in der Marketingplanung, Diss. München 1974
- LAV, J. Interaktion und Institution, Zur Theorie der Institution und der Institutionalisierung, Diss. München 1976
- LAUTENMANN, R. Gesellschaftliche Mechanismen im Examen, in: ECKSTEIN, B. (Hrsg.): Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression, Blickpunkt Hochschuldidaktik 13, Hamburg 1971, S. 35 - 41
- LEMPERT, W. Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt/M. 1969
- LEWIN, K. Vorsatz, Wille und Bedürfnis. Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie, Psych. Forsch. 1926
- LIEBHART, E.H. Sozialisation im Beruf, in: KZfSS, 22. Jg., Köln 1970, S. 715 - 736
- LIENERT, G.A. Testaufbau und Testanalyse, 2. Aufl., Weinheim 1967

- LANTON, R. The Study of Man, New York 1966
- LITTEN, J. Die Sandwich-Universität oder die Hochschule für Jedermann, Hamburg 1971
- LUCKMANN, Th.,  
SPRONDEL, W. M. (Hrsg.) Berufssoziologie, Köln 1972
- LÜSCHER, K. Der Prozeß der beruflichen Sozialisation, Stuttgart 1968
- LÜSCHER, K. Berufliche Sozialisation, in: LUCKMANN, Th.,  
SPRONDEL, W. M. (Hrsg.): Berufssoziologie,  
Köln 1972, S. 219 - 238
- LUHMANN, N. Funktion und Folgen formaler Organisationen, Berlin 1964
- LUHMANN, N. Soziologie als Theorie sozialer Systeme, in:  
KZfSS, 19. Jg., 1967, S. 615 - 644
- LUKASCYK, K. Zur Theorie der Führer-Rolle, in: Psychologische Rundschau, Bd. 11, 1960, S. 179 - 188
- LUKATIS, W. Akademiker in Wirtschaftsunternehmen, Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung, Frankfurt/M. 1972
- LUTZ, B.,  
WILLEMER, A. Mechanisierungsgrad und Entlohnungsform, Luxemburg 1959
- LUTZ, B. u.a. Überlegungen zum Problem des "Bedarfs" an hochqualifizierten Arbeitskräften und seiner Prognose, HIS Brief 10, München 1970
- MAIER, KRAEMER, U. Das große Palaver oder die Emanzipation im Hörsaal, in: ANALYSEN, 3/1975, S. 36 - 39
- MATTHIAS, P. Determinanten des beruflichen Einsatzes hochqualifizierter Arbeitskräfte. Zur Berufssituation von Diplom-Kaufleuten, Berlin 1973
- MATTHIAS, P. Positionen nach Maß?, in: Analysen, 3. Jg., Nr. 4, 1974, S. 10 - 14
- MAYNTZ, R. Soziologie der Organisation, Hamburg 1963

- MAYNTZ, R. (Hrsg.)      Soziologen im Studium, Stuttgart 1970
- MAYNTZ, R.      Organisation, in: BERNSDORF, W. (Hrsg.):  
Wörterbuch der Soziologie, 2, Bd. 2, München  
1972, S. 587 - 590
- MC CALL, G.,  
SIMMONS, J.L.      Identität und Interaktion, Düsseldorf 1974
- MC CLELLAND, D.C.,  
BURNHAM, D.H.      Nette Kerle sind schlechte Vorgesetzte, in:  
PSYCHOLOGIE HEUTE, 4/1976, S. 68 - 70
- MEAD, G.H.      Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt  
1973
- MEREI, F.      Group, Leadership and Institutionalization,  
Human Relations 2, 1949, S. 23 - 39
- MERTENS, D.      Der unscharfe Arbeitsmarkt, in: Mitteilungen  
aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung,  
4/1973, S. 314 - 325
- MERTENS, D.      Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung  
für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen  
aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung,  
1/1974, S. 36 - 43
- MERTENS, W.      Erziehung zur Konfliktfähigkeit, München 1974
- MERTON, R.K.      Bürokratische Struktur und Persönlichkeit, in:  
MAYNTZ, R. (Hrsg.): Bürokratische Organisa-  
tion, Köln 1968, S. 265 - 276
- MEYER, H.L.      Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curricu-  
lumforschung, in: ACHTENHAGEN, F., MEYER,  
H.L. (Hrsg.): Curriculumrevision, Möglichkei-  
ten und Grenzen, München 1971
- MEYER, H.L.      Einführung in die Curriculum Methodologie,  
München 1972
- MILLERSON, G.      The Qualifying Association: A Study in Profes-  
sionalization, London 1964
- MILLS, C.W.      Menschen im Büro, Köln 1955
- MOELLER, M.L.      Untersuchungen zur Psychodynamik neurotischer  
Prüfungsangst, Berlin 1967

- MOELLER, M.L. Die Prüfung als Kernmodell psychosozialer Konflikte, in: ECKSTEIN, B.: Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression, Blickpunkt Hochschuldidaktik 13, Hamburg 1971, S. 28 - 34
- MOSER, U. Psychologie der Arbeitswelt und der Arbeitsstörungen, Bern 1953
- MÜHLMANN, W.E. Initiation, in: BERNSDORF, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie 2, Stuttgart 1972
- NICKLISCH, H. Allgemeine kaufmännische Betriebslehre als Privatwirtschaftslehre des Handels und der Industrie, Bd. 1, Leipzig 1912
- NICKLISCH, H. Wirtschaftliche Betriebslehre, Stuttgart 1922
- NIESCHLAG, R. u.a. Marketing, 4. Aufl., Berlin 1971
- NITSCH, W. Hochschule, Soziologische Materialien, Heidelberg 1967
- OFFE, C. Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, 3. Aufl., Frankfurt 1973
- OFFE, C. Historische Aspekte der Funktion und Struktur der deutschen Universität, in: TEICHLER, U. (Hrsg.): Faktoren und Zielvorstellungen der Hochschulreform in der BRD, Hamburg 1973, S. 20 - 31
- OETTL, K. (Hrsg.) Mitteilungen aus der staatswirtschaftlichen Fakultät der Universität München, WS 1970/71 bis WS 1975/76
- PARSONS, T. The Social System, Glencoe/Ill. 1951
- PARSONS, T. Soziologische Theorie, 2. Aufl., Neuwied 1968
- PARSONS, T. Einige Grundzüge der allgemeinen Theorie des Handelns, in: HARTMANN, H.: Moderne amerikanische Soziologie, Stuttgart 1967, S. 151 - 171
- PARSONS, T., SHILS, E.A. (Eds.) To a General Theory of Action, Cambridge/Mass. 1951
- PARSONS, T. u.a. Soziologie autobiographisch, Stuttgart 1975

- PENNDORF, B.                      Wie studiert man auf der Handels-Hochschule, Stuttgart 1919
- PIAGET, J.                         Das moralische Urteil beim Kinde, Stuttgart 1969
- PICARD, W.                        Identität und Interaktion, in: HELLE, H.J. (Hrsg.): Soziologenkorespondenz zur Psychiatrischen Soziologie, München 1976, S. 37 - 104
- PICHE, J.                         Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965
- PIONTKOWSKI, U.,  
KEIL, W.                         Akademisches Studium unter die Lupe genommen, in: ANALYSEN, 4/1973, S. 32 - 35
- PRAHL, H.-W.                     Hochschulprüfungen - Sinn oder Unsinn?, München 1976
- PRESTHUS, R.                     Individuum und Organisation, Pypologie der Anpassung, Hamburg 1966
- PROSS, H.,  
BOETTICHER, K.W.                Manager des Kapitalismus, Frankfurt 1971
- RITTEL, J.                         Grundprobleme der Betriebswirtschaftslehre, Göttingen 1974
- RIEDEL, J.                        Leistungsbewertung und Leistungserkennung, in: ECKSTEIN, B. (Hrsg.): Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression?, Blickpunkt Hochschuldidaktik 13, Hamburg 1971, S. 10 - 16
- RIEGER, W.                        Einführung in die Privatwirtschaftslehre, Nürnberg 1928
- RIES, H.                         Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft, Bern 1970
- RIESE, H.                        Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der BRD, Wiesbaden 1967
- RITTER, U.P.                     Orientierungsphase, Einführung in das Studium der Wirtschaftswissenschaften, Göttingen 1974
- REINER, W.                        Jeder zweite Wirtschaftswissenschaftler fällt durchs Examen, in: ANALYSEN, 2/1974, S. 18/19

- ROE, A. Psychology of Occupations, New York 1956
- ROESSLER, E.F. Die Gründung der Universität Göttingen, Göttingen 1855
- ROGOFF, N. The Decision to Study Medicine, in: MERTON, R.K. u. a.: The Student Physican, Harvard U. Press, Cambridge/Mass. 1957, S. 109 - 129
- RONNEBERG, F. (Hrsg.) Sozialisation durch Massenkommunikation, Stuttgart 1971
- v. ROSENSTIEL, L. u. a. Organisationspsychologie, Stuttgart 1972
- SADER, M. Prüfung als Studiensteuerung, in: DIE ZEIT, Nr. 47, Hamburg 1968, S. 20 - 21
- SADER, M. u. a. Kleine Fibel zum Hochschulunterricht, München 1970
- SATERDAG, H., APENBURG, E. Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden, Saarbrücken 1972
- SEIBEL, H.D. Problemlage und Schichtungssystem, in: KZfSS, 27. Jg., 1975, S. 731 - 745
- SEIBEL, H.D. Problemlage und Schichtungssystem in der Sowjetunion, in: KZfSS, 28. Jg., 1976, S. 213-238
- SEYFFERT, R. Über Begriff, Aufgaben und Entwicklungen der Betriebswirtschaftslehre, 6. Aufl., Stuttgart 1973
- SHEPARD, H.A. Innovation - unmöglich gemacht, in: GRUPPEN-DYNAMIK Forschung und Praxis, Heft 2, 1972, S. 157/158
- SIEGWART, H. u. a. Das St. Galler Lehrsystem, in: v. KORTZ-FLEISCH, G. (Hrsg.): Wissenschaftsprogramm und Ausbildungsziele der Betriebswirtschaftslehre, Berlin 1971, S. 269 - 298
- SIEMENS AG (Hrsg.) Bildungsarbeit in Unternehmen, München 1974
- SIMONS, H. Sozialisation durch die Hochschule, Blickpunkt Hochschuldidaktik 19, Hamburg 1971
- SIMON, H.A. Decision Making and Administrative Organisation in: MERTON, R.K. et al. (Eds.): Reader in Bureaucracy, New York 1952



- SLOCUM, W.L. Occupational Careers, Chicago 1966
- SPRONDEL, W.M. Elemente des Zuweisungsprozesses sozialer Positionen, Diss. München 1968
- SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (Hrsg.) Der Weg nach oben, Verlagsbeilage der SZ, Nr. 19, 23. 1. 1974
- SUPER, D.E. The Psychology of Careers, New York 1957
- SCHÄR, F.J. Allgemeine Handelsbetriebslehre, 1. Teil, Leipzig 1911
- SCHÄR, J.W., ZENZ, H. Studenten in der Prüfung, Frankfurt 1973
- SCHARMANN, Th. Arbeit und Beruf, Tübingen 1956
- SCHARMANN, Th. Jugend in Arbeit und Beruf, München 1965
- SCHARMANN, Th. Die individuelle Entwicklung in der sozialen Wirklichkeit von Arbeit, Beruf und Betrieb, in: v. FRIEDEBURG, L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, 5. Aufl., Köln 1968, S. 459 - 487
- SCHEIN, E.H. Individuum, Organisation und Karriere, in: GRUPPENDYNAMIK Forschung und Praxis, Heft 2, 1972, S. 139 - 156
- SCHELLER, R. Psychologische Determinanten der Berufswahl, Erlangen 1970
- SCHELSKY, H. Einsamkeit und Freiheit, Hamburg 1963
- SCHELSKY, H. Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft, in: LUCKMANN, Th., SPRONDEL, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie, Köln 1972, S. 25 - 35
- SCHIEFER, F. u.a.: Studienplanung und Studienrealität, Köln 1969
- SCHIRMER, K.-R. Dokumentation zur Studienreform in den Wirtschaftswissenschaften, Schwerpunkt Volkswirtschaftslehre, Göttingen 1973

- SCHIRMER, K.-P. Zur Studienreform in den Wirtschaftswissenschaften; Streitfragen und Tendenzen, Göttingen 1973
- SCHMALENBACH, E. Dynamische Bilanz, 4. Aufl., Leipzig 1926
- SCHMIDBAUER, M. Studienorientierung und Studienerfolg, untersucht an Studenten der Volks- und Betriebswirtschaftslehre der Universität München, Diss. München 1968
- SCHÜRMANN, E. Prüfungsmethoden im Hochschulbereich, in: ECKSTEIN, B. (Hrsg.): Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression?, Blickpunkt Hochschuldidaktik 13, Hamburg 1971, S. 102-106
- SCHÜTTE, H.G. Professionalisierung als Organisation einer latenten Gruppe: Der Beruf des Drogisten, in: LUCKMANN, Th., SPRONDEL, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie, Köln 1972, S. 125 - 137
- SCHÜTZ, M. (Hrsg.) Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem, Blickpunkt Hochschuldidaktik 1, Hamburg 1969
- STAEHLE, W.H. Die Stellung des Menschen in neueren betriebswirtschaftlichen Theoriesystemen, in: ZfB, 45. Jg., 1975, Heft 11, S. 713 - 724
- STAATSWIRTSCHAFTLICHE STUDIENORDNUNG FÜR DIPLOM-KAUFLEUTE IN DER FAS-  
STUD. 1. 1973  
SITÄT MÜNCHEN
- STATISTISCHES BUNDES-AMT (Hrsg.) Statistische Jahrbücher 1968 - 1975, Wiesbaden 1968 - 1975
- STATISTISCHES BUNDES-AMT (Hrsg.) Internationale Standardklassifikation der Berufe, Stuttgart 1960
- STATISTISCHES BUNDES-AMT (Hrsg.) Wirtschaft und Statistik 13, 1961
- STAUFENBIEL, J.E. Berufsplanung für den Management Nachwuchs, Köln 1975
- STICH, O. Die Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre zur selbständigen Disziplin, Basel 1956

- STOGDILL, R.M.                      Persönlichkeitsfaktoren und Führung: Ein Überblick über die Literatur, in: KUNCZIK, M. (Hrsg.): Führung, Düsseldorf 1972, S. 86 - 123
- STRAMETZ, D.                        Härtere Zeiten auch für Manager, in: DIE ZEIT, Nr. 42, 11. 11. 1974, S. 25
- STRAMETZ, D.                        Ein Rest von Unbehagen, Leistungsbeurteilung im Betrieb - Anpassungsinstrument oder Instrument progressiver Personalpolitik?, in: ANALYSEN, 5. Jg., Nr. 8/9, 1975, S. 24 - 27
- STRAMETZ, D.                        Und wer zensiert den Boss?, in: ANALYSEN, 5. Jg., 11/1975, S. 28 - 30
- STRAMETZ, D.                        Wer tut was an welchem Platz, in: DIE ZEIT, Nr. 23, 20. 5. 1975, S. 30
- STRAUSS, A.                         Spiegel und Masken, Frankfurt 1974
- STUDENTENWERK  
MÜNCHEN (Hrsg.)                    Sozialerhebung bei den Studierenden der Münchener Hochschulen, München 1974
- STUDIENKOMMISSION  
WIRTSCHAFTSWISSEN-  
SCHAFT DER UNIVER-  
SITÄT BREMEN                        Schwerpunkte im Studiengang Wirtschaftswissenschaft, Manuskript, o.Jg.
- STÜCKMANN, G.                      Der Beruf als Motivationsphänomen, Berlin 1968
- THOMAE, H.                         Der Mensch in der Entscheidung, München 1960
- THOMAS, W.I.                        Person und Sozialverhalten, Weinheim 1973
- TEICHLER, U.                        Struktur des Hochschulwesens und "Bedarf" an sozialer Ungleichheit, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 3/1974, S. 197 - 209
- TJADEN, K.H.                        Soziales System und sozialer Wandel, Stuttgart 1972
- TURNER, R.H.                        Role-Taking: Process versus Conformity, in: ROSE, A.M. (Ed.): Human Behavior and Social Process, London 1972
- ULRICH, H.                         Die Unternehmung als produktives soziales System, Bern - Stuttgart 1968

- ULRICH, H. Der systemorientierte Ansatz in der Betriebswirtschaftslehre, in: v. KORTZFLEISCH, G. (Hrsg.): Wissenschaftsprogramm und Ausbildungsziel der Betriebswirtschaftslehre, Berlin 1971, S. 43 - 60
- ULRICH, P.,  
HILL, W. Wissenschaftstheoretische Grundlagen der BWL, in: WIST, 7/1976, S. 304 - 309 (Teil 1) und 8/1976, S. 345 - 350 (Teil 2)
- US MILITARY ACADEMY,  
WEST POINT (Ed.) A Study of Some Psychological Factors Associated with Adjustment at the United States Military Academy, West Point 1959, S. 31 - 39
- UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN (Hrsg.) Göttinger Prüfungsordnung für Diplom-Kaufleute, in: ZfB, 25. Jg. 1955
- UNIVERSITÄT  
MÜNCHEN Grundordnungsentwurf des Rektoratskollegiums, Bonn 1968
- UNIVERSITÄT  
REGENSBURG (Hrsg.) Studienführer des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft, 7. Auflage, Herbst 1974
- UNIVERSITÄT  
WÜRZBURG (Hrsg.) Diplom-Prüfungsordnung für Studierende der Wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Würzburg vom 12. Februar 1973
- VROOM, V.H. Work and Motivation, New York 1964
- WÄCHTER, H. Die arbeitsorientierte Einzelwirtschaftslehre - eine Herausforderung an die Betriebswirtschaftslehre, in: WIST, 7/1976, S. 310 - 315
- WALLACH, F. Beförderung und Aufstieg in der Unternehmung, Winterthur 1966
- WAITER, H. (Hrsg.) Sozialisationsforschung, 3 Bände, Stuttgart 1973 und 1975
- WATZLAWICK, P. u.a. Menschliche Kommunikation, 4. Aufl., Bern 1969
- WEBER, M. Die protestantische Ethik I, 2. Aufl., München 1969
- WEBER, M. Wirtschaft und Gesellschaft, 5. Aufl., Tübingen 1972

- WEINERT, F.E. Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsbedingungen, in: Handbuch der Psychologie, 7. Band Sozialpsychologie, 2. Halbband, Göttingen 1972, S. 825 - 885
- v. WEIZSÄCHER, C.Ch. Vorläufige Gedanken zur Theorie der Manpower-Bedarfsschätzung, in: HÜFNER, K., NAUMANN, J. (Hrsg.): Bildungsökonomie - eine Zwischenbilanz, Stuttgart 1969
- WERNER, E. u.a. Student und Studium in Bochum, Stuttgart 1970
- WHEELER, S. Die Struktur formal organisierter Sozialisationsanstalten, in: BRIM, O.G., WHEELER, S.: Erwachsenensozialisation, Stuttgart 1974
- WIETHE, G. Nebelhafte Vorstellungen vom Beruf, in: ANALYSEN, 4/1974, S. 22 - 25
- WILSON, Th.P. Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Hamburg 1973, S. 54 - 79
- WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISS. FACHBEREICH DER UNIVERSITÄT AUGSBURG Studienprogramm - Hauptstudium, Stand September 1974
- WISSENSCHAFTSRAT Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Band 1, Bonn 1970
- WHITESIDE, M.T. u.a. Aspirations, Reality Shock and Entry into Teaching, in: The Sociological Review, Vol.17, 1969, S. 399 - 414
- WITTE, E., BRONNER, R. Die leitenden Angestellten, München 1974
- WÖHE, G. Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 10. Aufl., Berlin 1970
- WOLFF, S. u.a. Entscheidungen als praktische Herstellungen, unveröff. Manuskript, München 1976
- WURZBACHER, G. Sozialisation und Personalsituation, 3. Aufl., Stuttgart 1974
- ZEIDLER, K. Anforderungen an kaufmännische Führungskräfte, Frankfurt/M. 1972

- ZENZ, H. Die Not der Notengeber, in: ANALYSEN, 5. Jg., 1/1975, S. 31 - 33
- ZIOLKO, H.-U. (Hrsg.) Psychische Störungen bei Studenten, Stuttgart 1969
- o. V. Arbeitsplatzbewertung und Leistungsbeurteilung, Wer hat den Vorteil?, in: ANALYSEN, 1. Jg., 2/1971, S. 37 - 40
- o. V. Angebot und Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften bis 1980, Teil 2: Kritische Beurteilung der Ergebnisse, in: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 6, 1973
- o. V. Die Erwerbspersonen mit Hochschulausbildung 1961, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 12/1971
- o. V. Die Hochschule verändert den Menschen nicht, in: Uni-Report, 6. 11. 1975, Frankfurt 1975, S. 5
- o. V. Die Karriere der Akademiker, Teil 1 Betriebs- und Volkswirte, in: CAPITAL, 5/1970
- o. V. Die Streuung von Berufen über Wirtschaftszweige, in: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 4/1970
- o. V. Klausur im Kloster, in: ANALYSEN, 2. Jg., 10/1972, S. 21 - 23
- o. V. Lutz im Bild, in: Absatzwirtschaft, 10/1976, S. 54/55
- o. V. Mehr Glück als Können, in: ANALYSEN, 3. Jg., 2/1973, S. 7 - 9
- o. V. Taschenbuch für Studierende der Wirtschaftswissenschaften, Wiesbaden 1965
- o. V. 12 Semester sind suspekt - 15 indiskutabel, in: ANALYSEN, 5/1975, S. 32 - 33
- Nachtrag:
- AHRENS, U. Die Bedeutung des Hochschulstudiums für die Identitätsbildung, unveröff. Dipl.Arbeit, München 1976

### Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit versichere ich ehrenwörtlich, daß sämtliche Quellen sowie mir zuteil gewordene Anregungen in der Arbeit in geeigneter Weise gekennzeichnet wurden.

München, den 10. 11. 1911



# L E B E N S L A U F

NAME: TRESS, Josef  
GEBURTSTAG, -ORT: 15. Mai 1946 in Rechtenstein/Donau  
STAATSANGEHÖRIGKEIT: deutsch  
FAMILIENSTAND: ledig

SCHULBILDUNG:  
4/1952 - 4/1957 Besuch der Volksschule in Rechtenstein  
5/1957 - 10/1966 Absolvierung des altsprachlichen Gymnasiums in Ehingen/Do

WEHRDIENST:  
4.1967 - 9/1968 Grundwehrdienst in Immendingen und Stetten a.k.M.

BERUFS-AUSBILDUNG:  
10.1968 - 7/1973 Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Universität München; Abschluß mit dem akad. Grad des Diplom-Kaufmannes  
Promotionsstudium im Fach Soziologie an der Universität München  
Beginn einer Dissertation im Fach Soziologie  
Arbeitstitel: Berufswahl-Berufsausbildung-Berufstätigkeit - dargestellt am Beispiel der Diplom-Kaufleute

## BERUFLICHE TÄTIGKEITEN:

4.1974 Freier Mitarbeiter bei der Firma Roland Berger GmbH Management Consultants, München  
Wiss. Assistent am Institut für Soziologie der Universität München  
Angestellter - Stadtentwicklungsreferat, München







